

на розвиток вестибулярного апарату, м'язової системи і тактильної чутливості. Дитина може виконувати їх з мамою чи з педагогом. Дуже корисно проводити гімнастику під тиху, ритмічну музику, синхронізуючи рухи. Для розвитку м'язів кистей і пальців рук (дрібної моторики) можна використовувати повсякденні ситуації (коли дитина застібає гудзики, обстежує нову іграшку і т.д.).

Багато батьків сліпих і слабозорих дітей, прагнучи вирішити проблему за допомогою медицини, випускають з уваги необхідність приділяти більше уваги фізичному, психічному, музичному та інтелектуальному розвитку своїх малюків. Не слід забувати і про те, що, перш за все, дитина потребує материнської любові, її уваги, а також розуміння його проблем і безмежного терпіння з боку близьких. Природа нагородила людину, крім зорових, ще й іншими відчуттями: слуховими, нюховими, пропріоцептивними (м'язовими). Все це дозволяє дитині в тій чи іншій мірі компенсувати дефіцит інформації про навколишній світ, пов'язаний з відсутністю зору, а допоможе цьому створення адекватного розвивального середовища та постійна підтримка з боку дорослого.

Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991. — 216 с.
2. Гурковська Т.Л. Супровід дітей раннього віку / Т.Л. Гурковська. — К. : Шк. світ, 2011. — 128 с.
3. Нет необучаемых детей : Книга о раннем вмешательстве / под. ред. Е. В. Кожевниковой, Е. В. Клочковой. — СПб. : КАРО, 2007. — 327 с.
4. Рання комплексна діагностика і реабілітація дітей з сенсорними порушеннями: реалії та перспективи // Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю. Статті та лекції. — Львів : «Український бестселер», 2010. — 360 с.
5. Фильчикова Л.И. Влияние перинатального поражения центральной нервной системы на функциональное состояние Зрительной и слуховой системы детей первого года жизни // Л.И. Фильчикова, З.С. Алиева // Дефектология. — 2009. — № 4. — С. 45-49.

УДК: 376. 011. 33-056. 26. : 617. 751. 6

КОНЦЕПЦІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У концепції представлено результати теоретичного визначення концептуальних підходів до реалізації змісту дошкільної освіти дітей з порушеннями зору. У першому розділі висвітлено аналіз провідних чинників корекційно-компенсаторного впливу, а саме мислення і мовлення; вимоги щодо організації корекційно-компенсаторного процесу, зміст і методичні прийоми корекції. Другий розділ

присвячено організаційно-методичним основам роботи тифлопедагога спеціального дошкільного закладу.

Ключові слова: концепція, зміст освіти, дошкільники, порушення зору.

КОНЦЕПЦІЯ РЕАЛІЗАЦІИ СОДЕРЖАННЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В концепции представлены результаты теоретического определения концептуальных подходов к реализации содержания дошкольного образования детей с нарушениями зрения. В первом разделе освещены анализ ведущих факторов коррекционно-компенсаторного воздействия, а именно мышления и речи, требования по организации коррекционно-компенсаторного процесса, содержание и методические приемы коррекции. Второй раздел посвящен организационно-методическим основам работы тифлопедагога специального дошкольного учреждения.

Ключевые слова: концепция, содержание образования, дошкольники, нарушения зрения.

CONCEPT OF REALIZATION OF THE CONTENTS OF PRESCHOOL EDUCATION FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

The concept presents the results of a theoretical definition of conceptual approaches to content of preschool education for children with visual impairments. The first chapter covers analysis of the leading factors of correction and compensatory effects such as thought and speech; requirements for corrective and compensatory process, content and teaching methods of correction. The second section is devoted to organizational and methodological basics of tiflopedagog 's (visual therapist's) activities at special preschool.

Keywords: concept, content of education, preschooler, vision impairment.

Розділ 1

Людмила Вавіна

Необхідність наукової розробки основних напрямків реалізації змісту дошкільної освіти дітей з порушеннями зору зумовлена тим, що у 2010-2011 рр. в лабораторії було розроблено навчальні та корекційні програми для сліпих дітей та видано програми для дітей зі зниженим зором, розроблені в НРЦ «Левеня» під керівництвом В. Ремажевської. Успішність реалізації їх змісту в практиці роботи спеціальних дошкільних закладів значною мірою залежатиме від науково-методичного та дидактичного забезпечення навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу.

Гуманізація змісту дошкільної освіти в Україні орієнтує на впровадження в практику цілісного підходу до розвитку дитини, на чому

наголошується в усіх державних документах останніх років. Суспільство очікує сьогодні від спеціальної дошкільної освіти дітей з порушеннями зору підготовки активної, свідомої, творчої особистості, здатної успішно продовжити навчання як в спеціальній школі, так і в умовах інклюзивного середовища.

Саме в період дошкільного дитинства закладається фундамент оптимістичного світобачення, усвідомлення власних можливостей пізнання предметного, природного, соціального оточення та своїх зв'язків з ним, прагнення наповнити доступним змістом власне життя і діяльність, перевірити на власному досвіді отриману інформацію, наскільки це можливо в умовах зорової депривації.

Розроблені в попередні роки науково-педагогічні засади реформування в Україні системи і змісту спеціальної освіти дітей з порушеннями зору та розпочата їх реалізація в практиці актуалізували чимало проблем подальшого удосконалення змісту і технологій корекційного навчання дітей різних вікових груп. Особливо актуальними виявилися проблеми надання якісного психолого-педагогічного супроводу та необхідної компенсаторно-корекційної допомоги дітям дошкільного віку з порушеннями зору в процесі підготовки їх до школи та інтеграції в середовище однолітків з нормальним зором. Необхідність дослідження цих проблем зумовлюється активізацією в країні політики державної соціальної підтримки дітей-інвалідів, особливо у зв'язку з останніми заходами Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року.

Метою дослідження є розробка науково-методичного забезпечення реалізації змісту спеціальної освіти дітей з порушеннями зору різних вікових груп.

Об'єкт дослідження — процес корекційно-розвивального навчання дітей з порушеннями зору.

Предмет дослідження — технології реалізації оновленого змісту спеціальної освіти в практиці корекційного навчання дітей з порушеннями зору.

Основні завдання:

1. Здійснити науковий аналіз вітчизняної і зарубіжної загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури та практики дошкільного навчання дітей з порушеннями зору.

2. Визначити основні концептуальні підходи до реалізації змісту дошкільного навчання, виховання і психологічного супроводу дітей з порушеннями зору.

3. Розробити ефективні технології навчання та розвитку дітей з порушеннями зору з основних освітніх галузей.

4. Здійснити методичне і навчально-дидактичне забезпечення компенсаторно-корекційної роботи та психологічного супроводу дошкільників з порушеннями зору.

Розроблені в тифлопедагогіці шляхи і засоби спеціального навчання і виховання дітей з порушеннями зору містять оптимістичну перспективу щодо позитивних результатів їх навчання, нормалізування ходу психофізичного розвитку, попередження появи вторинних відхилень та їх корекції. Вказуються й сфери, що потребують психолого-педагогічного впливу, методи й прийоми посилення компенсаторно-корекційного впливу у навчально-виховному процесі.

У відповідності з положеннями, утвердженими у вітчизняній тифлопедагогіці, компенсаторно-корекційна сутність навчання реалізується в процесі засвоєння дітьми знань, умінь і навичок, передбачених навчальною програмою. Це передбачає таку організацію навчання, за якої доцільно використовуються дидактичні можливості навчального матеріалу з компенсаторно-корекційною метою. При цьому, вочевидь, не слід заперечувати розуміння компенсаторно-корекційної сутності навчально-виховного процесу в дошкільній ланці освіти.

В практиці розповсюджена думка про те, що компенсації та корекції сприяє лише той зміст навчального матеріалу, ті методи і прийоми навчання, які мають прямий і безпосередній зв'язок з первинним порушенням дітей, тобто із зоровою недостатністю. У зв'язку з цим переважне значення надається наочно-практичному навчанню, розвитку у дітей прийомів використання збережених аналізаторів, формуванню уявлень. Між тим такий підхід до трактування компенсаторно-корекційних завдань навчання дітей з тяжкими порушеннями зору обмежений і не реалізує всіх можливостей навчально-виховного процесу. Безумовно, педагогічний вплив на первинну ваду має велике значення, оскільки спрямований на формування в дітей сенсорного досвіду — необхідної основи для повноцінного пізнання навколишньої дійсності. Проте зведення компенсаторно-корекційної роботи лише до вирішення цього завдання знижує ефективність педагогічного впливу через його неповну відповідність закономірностям формування у дітей з порушеннями зору компенсаторних процесів і корекції порушень розвитку.

Як вказувала ще М. Земцова, ця закономірність полягає в тому, що «провідну роль у компенсаторному розвитку та корекції психічних функцій відіграють вищі форми пізнавальної діяльності (мислення, мовлення, логічна пам'ять та ін.)». Отож основною «адресою» компенсаторно-корекційного впливу має стати насамперед сфера вищих психічних процесів, розвиток яких може забезпечити

високу результативність навчально-пізнавальної діяльності сліпих і слабкозорих як дошкільників, так і школярів. У зв'язку з цим величезного компенсаторного і корекційного значення набуває педагогічна робота, спрямована на розвиток у дітей мовлення і мислення, тобто тих пізнавальних процесів, які є вищим рівнем відображення дійсності.

У навчальному процесі компенсаторно-корекційна робота має здійснюватися на основі органічного поєднання засобів впливу на перцептивну і словесно-логічну діяльність дітей з порушеннями зору.

Аналіз літературних джерел з питань компенсації і корекції, результатів спеціальних досліджень і передового педагогічного досвіду дозволяють визначити деякі загальні вимоги, що оптимізують компенсаторно-корекційні впливи на дітей з порушеннями зору.

До числа основних вимог можна віднести наступні:

- *перспективне планування*. Воно реалізується в змісті компенсаторно-корекційної роботи з дітьми, яка враховує загальні вимоги сучасності до підготовленості сліпих і слабкозорих дітей до активної взаємодії з навколишнім соціальним середовищем;
- *всестороннє вивчення дітей* з метою виявлення індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожної дитини, її позитивних можливостей і відставань від норми, здібностей до засвоєння знань, умінь і навичок, певних сфер застосування компенсаторно-корекційних впливів;
- *якомога більш рання компенсація і корекція порушень розвитку*. Сутність цієї вимоги полягає в необхідності попередження появи вторинних відхилень у психофізичному розвитку сліпих і слабкозорих дітей, вірогідність яких підвищується у зв'язку з незадовільними умовами їх сімейного виховання. Ця вимога також враховує особливу сприйнятливість, характерну для раннього віку дітей, та труднощі, пов'язані з необхідністю ломки стереотипів, що склалися до вступу в спеціальний дошкільний заклад;
- *диференціація та індивідуалізація*. Враховуючи різnorідний склад вихованців з порушеннями зору, а також індивідуальні характеристики кожного з них, технології компенсаторно-корекційного впливу мають враховувати клінічні форми очних захворювань, стан зорових функцій, рівень сформованості компенсаторних процесів, стан фізичного розвитку та ін.;
- *вибіркова спрямованість* — реалізується на основі всебічного вивчення кожної дитини та виявлених у її розвитку недоліків. У зв'язку з цим здійснюється цілеспрямований відбір змісту

- і методів компенсаторно-корекційного впливу, максимально можливо спрямований на корекцію виявлених прогалин у психофізичному розвитку дитини;
- *системність і цілісність* — передбачає такий підхід до здійснення компенсаторно-корекційної роботи, за якого будь-який психічний процес, який коригується, якості особистості, знання, вміння і навички розглядаються як компоненти більш складної системи. Через це виникає необхідність у стимулюванні спільної діяльності дошкільників, спрямованої на включення окремих компонентів у нові зв'язки і відношення, успішну взаємодію їх зі складниками загальної системи;
 - *застосування знань і умінь у навчально-пізнавальній діяльності*. В результаті спеціально організованої компенсаторно-корекційної роботи у дітей з порушеннями зору формуються способи і прийоми використання своїх пізнавальних засобів і можливостей, заповнюються і коригуються прогалини у розвитку. З метою закріплення досягнутих результатів й усвідомленості практичної і життєвої спостережливості необхідно створювати природні педагогічні ситуації, які б стимулювали дошкільників до включення в навчально-пізнавальну діяльність сформованих психічних процесів, засвоєних знань, умінь і навичок.

Компенсаторно-корекційна робота як специфічна особливість навчання і виховання дітей з порушеннями зору здійснюється в контексті всієї навчально-пізнавальної діяльності дошкільників, спрямованої на опанування ними знань, умінь і навичок, формування уявлень. Проте становлення і розвиток у цих дітей компенсаторних процесів, корекція порушених функцій відбувається не спонтанно, а в умовах спеціально акцентованого навчання, сутність якого полягає в компенсаторно-корекційній спрямованості навчально-виховного процесу.

Спеціальні дослідження і досвід педагогічного керівництва розвитком навчально-пізнавальної діяльності дітей з порушеннями зору дозволяє визначити *основні завдання*, реалізація яких забезпечує оптимальний компенсаторний і корекційний ефект навчання і виховання сліпих і слабкозорих дошкільників.

Розглядаючи пізнавальну діяльність як процес уподібнення систем, що коригуються, властивостям впливу (за О. Леонтьєвим), можна сформулювати наступні *завдання педагогічного керівництва*:

- оптимізація учбово-пізнавальних дій з метою формування у дітей способів і прийомів сприймання навчального матеріалу, адекватних навчальному завданню;

- інтелектуалізація пізнавальних завдань з метою збагачення їх змісту, який підвищуватиме усвідомленість перцептивних дій і сприятиме закріпленню сенсорного досвіду на словесно-логічному рівні;
- актуалізація пізнавального і практичного досвіду з метою раціонального використання у навчанні сформованих у дітей уявлень і знань, засвоєних способів і прийомів перцептивної та розумової діяльності під час виконання нових учбово-пізнавальних завдань;
- інтеграція засобів педагогічного впливу на дітей з метою формування у них способів і прийомів системного використання пізнавальних можливостей, цілісного відображення предметів і явищ навколишньої дійсності.

Успішне вирішення цих завдань забезпечується шляхом створення навчальних ситуацій, які підвищують пізнавальну активність дошкільників і включають завдання, що програмують включення в навчально-пізнавальну діяльність саме тих порушених процесів і функцій, які підлягають корекції.

Розкриємо детальніше *засоби реалізації* цих завдань в процесі навчальних і корекційних занять в дошкільній ланці освіти дітей з порушеннями зору.

Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників відбувається в процесі:

- розвитку, дорозвитку і корекції перцептивних і розумових дій, за допомогою яких відбувається чуттєве сприймання і пізнання предметів і явищ реальної дійсності: способи огляду предметів, дії накладання, прикладання, зіставлення, порівняння предметів за певною ознакою, словесного опису предметів і своїх дій з ними та ін.;
- формування уявлень про навколишній світ, їх уточнення і конкретизації;
- практичного формування пізнавальних дій: аналізу, порівняння і співставлення, виділення суттєвого, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових залежностей, групування, класифікації, систематизації, здійснення контролю і самоконтролю виконуваної діяльності;
- розвитку і корекції мислення і мовлення (просторового, наочно-образного і словесно-логічного), конкретизації і збагачення словесних уявлень.

Для цього доцільно використовувати такі *методи і прийоми*, які спрямовані на розвиток у дітей пізнавальних здібностей, зокрема наступні:

- ігрову діяльність;
- створення проблемних ситуацій;
- використання проблемних і творчих завдань;
- проблемні запитання;
- логічні мовні завдання (*Чому? Знайди. Відгадай. Придумай історію.*);
- дослідди;
- моделювання (*що спочатку, а що потім: розвиток рослин, пори року, частини доби, екологічні ланцюжки тощо*);
- використання схем, символів;
- використання елементів ТРВЗ;
- педагогічно заплановані «помилки» педагога;
- організаційні прийоми активізації діяльності (*подумайте, здогадайтеся, зробіть висновок, хто помітив помилку, хто доповнить відповідь, як сказати інакше, доведи, що...*);
- використання художнього слова: загадок, прислів'їв, приказок, лічилок, віршів тощо.

Цими прийомами досягається певна завершеність формуючого процесу і забезпечується системний характер нових психічних утворень: сенсорний досвід закріплюється в слові; одиничне включається в систему загального; забезпечується усвідомлене застосування способів пізнавальних дій тощо.

Щоб реалізувати корекційно-компенсаторну спрямованість навчальних і корекційних занять в дошкільній ланці освіти дітей з порушеннями зору, необхідно чітко уявляти, що саме підлягає коригуванню, в чому полягає сутність виявленого порушення, за яких умов і якими засобами (методами, прийомами) можливо його виправити. Так, розвиток і корекція просторового орієнтування здійснюється завдяки навчанню використовувати інструментальний дотик та інші види сприймання, а також в процесі розвитку загальної і дрібної моторики, рухової пам'яті, мобільності, відчуття перепони, часу, техніки захисту тощо. Корекція соціально-побутового орієнтування передбачає уточнення і конкретизацію уявлень і знань про предмети домашнього вжитку, правила поведінки з ними, ознайомлення з різними службами побуту, правилами поведінки в дошкільному закладі та в громадських місцях, вироблення прийомів самоконтролю, взаємодії з різними людьми тощо. Музична і танцювальна основа ритмічних вправ сприяє розвитку виразності та ритмічності рухів, їх координованості, просторового орієнтування, рухової підготовленості в цілому, а відтак корекції фізичного розвитку.

Важливе значення в корекційній роботі має зміст, поетапність та послідовність проведення корекційно-розвивальної роботи. Розкри-

ємо нижче зміст і методичні прийоми корекції, які можуть допомогти педагогу попередити і виправити недоліки навчально-пізнавальної діяльності дошкільників із зоровою патологією, організувати індивідуальний та диференційований підхід у навчальному процесі.

1. Зміст корекційної роботи продумується і планується у тісному зв'язку з темою заняття. Необхідно пам'ятати, що неможливо всі види корекції, пов'язані з виправленням вторинних відхилень у розвитку дітей через зорову депривацію, здійснити на одному занятті. Корекційно-педагогічна робота має орієнтуватися на ті теми занять і види роботи, які легко вписуються в тему конкретного предметного чи корекційного заняття.

1.1. Корекція психічного розвитку. Розвиток й удосконалення полісенсорності сприймання, компенсаторних можливостей збережених аналізаторів. Формування вмінь з кольоророзрізнення, фіксації зору і здійснення прослідковуючих функцій. Формування адекватних уявлень про предмети і явища довкілля.

1.2. Корекція фізичного розвитку. Розвиток загальної і особливо дрібної моторики, окорухової мускулатури (вправи на перенесення погляду донизу, вгору, вліво, направо; закрити очі, помасувати пальцями рук повіки). Зорова гімнастика з предметної тематики (з використанням лексики і рухів, пов'язаних з темою заняття і конкретним предметом вивчення), яка проводиться переважно після зорових навантажень під час навчальних або корекційних занять.

2. Засоби корекції та корекційна спрямованість дидактичного матеріалу.

Насамперед, необхідно перевірити наявність у дітей дозволених оптичних засобів корекції (окуляри, лупи), у деяких з них — змінних окулярів для сприймання зблизька і на відстані. Їх використання контролюється.

Для кращого кольоросприймання (у дітей з обмеженим кольоророзрізненням) необхідно підготувати світло-електричні сигналізатори (фотофон, фоноскоп) та контрастні фонові екрани.

Для дітей з вадами зору слід підбирати для розгляду об'єкти та предмети з великими, доступними для сприймання частинами, наприклад, гілки дерев і кущів (*каштана, тополі, верби, калини та ін.*) з великим листям і бруньками, великі екземпляри трав'янистих рослин (*підбіл, медуниця, лопух, кульбаба та ін.*), а також збільшені кольорові й контрастні малюнки. Приміром, для дітей з міопією краще підбирати малюнки переважно в оранжево-жовтих і зелених тонах, чорні зображення пред'являти зі збільшенням контрастності до 90%. Для дітей із захворюванням зорового нерва — зображувальні посібники білого і червоного кольору. При вроджених дефектах

розвитку очей використовувати контрастний фон на тих ділянках зображення, де зустрічаються червоний, білий і зелені кольори.

При різкому обмеженні кольоросприймання, при дальтонізмі, ахроматизмі, втраті відчуття до певних кольоротонів використовуються кольорочуттєві сигналізатори та кольороіндикатори типу фотофону і фоноскопу. Ці прилади подають сигнал різної звукової тональності на всі кольори спектру, за якими відбувається визначення кольору.

Для більш доступного обстеження природних матеріалів у роботі з дітьми з порушеним зором використовуються фонові контрастні екрани, оскільки предмети жовтих кольорів легше сприймаються на чорному фоні, лілово-рожевих — на білому фоні. Це забезпечує якісне сприймання тих об'єктів та їх частин, які вивчаються на заняттях.

Натуральні об'єкти підбираються також з урахуванням полісенсорності їх сприймання, щоб забезпечити отримання потрібної інформації не тільки зором, а й дотиком, нюхом, смаком тощо. Це сприяє кращому і повнішому формуванню чуттєвого образу об'єкта, що вивчається, виконує компенсаторну роль при неповноцінному зору й дає відпочинок зоровому аналізатору.

3. Керівництво навчально-пізнавальною діяльністю.

3.1. Формування сенсорного досвіду. Здійснюється полісенсорно: дотиком сприймаються форма, розмір, характер поверхні, розташування складових частин; нюхом — запах; за допомогою неповноцінного зору або з використанням спеціальних приладів (фотофону, фоноскопу) визначається колір. Використовуються також відчуття від зовнішнього середовища (сонячне тепло, вологість, характер ґрунту тощо). Отримана інформація обов'язково закріплюється в слові.

3.2. Формування прийомів розумової діяльності. Здійснюється на базі чуттєвих уявлень, тому корекційний процес передбачає органічний зв'язок чуттєвого і логічного пізнання. Увага дітей спрямовується на усвідомлення ролі зовнішнього середовища у формуванні чуттєвих уявлень про об'єкти і предмети довкілля: виділяються окремі зв'язки, суттєві ознаки, які підсумовуються, після чого поняття вводиться в систему вже наявних у дитини уявлень про предмет, що вивчається.

Під час формування у дошкільників сенсорного досвіду важливо використати максимум збережених аналізаторів: шкіряне, візуальне і дотикове сприймання, слух, смак і запах. Полісенсорність сприймання, організована і здійснена педагогом в процесі вивчення будь-якого об'єкта, забезпечує формування у дитини з порушеним

зором адекватних зорових образів. Педагогу важливо використати всі характерні ознаки і властивості, доступні для сприймання за допомогою збережених сенсорних систем.

Ті ознаки, які дітям через зорову недостатність важко виділити на натуральних об'єктах, досліджуються на спеціально підготовлених малюнках, на яких деталі подаються у збільшеному вигляді, з чітким кольорово-контрастним зображенням.

Узагальнення вивченого матеріалу має будуватися під час виділення ознак конкретного предмета чи об'єкта, віднесення їх до певного типу, введення в систему. В практиці часто спостерігається збільшення обсягу роботи на розрізнення об'єктів, ніж на їх узагальнення. У навчальному та корекційному процесах неправильним є планування узагальнення лише на етапі закріплення вивченого матеріалу, на яке відводиться, як правило, 3-4 хвилини. Адже ступінь узагальненості поняття є важливим корекційним показником в навчально-розвивальній роботі з дітьми в умовах зорової недостатності.

4. Корекційну спрямованість методів навчання зумовлено тим, що до їх структури входять не лише загальнодидактичні, а й корекційні прийоми. Через це вони набувають характеру корекційної спрямованості.

На заняттях в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору використовуються всі *три базові методи* — словесний, наочний, практичний. До *словесного методу* важливо включити такі прийоми корекції, як образність пред'явлення матеріалу, конкретизацію, чітку логічну послідовність викладу. Розповідь педагога має бути образною, цікавою, із залученням художнього матеріалу, будуватися з урахуванням доступності пояснення для дітей дошкільного віку з вадами зору.

Мислення, що базується на набутому досвіді, у дітей із зоровою недостатністю є неповним, фрагментарним, а в ряді випадків й спотвореним. З'ясування рівня наявних у дітей уявлень про предмет вивчення допоможе цілеспрямовано організувати корекційний процес з виправлення недоліків цих уявлень.

Під час використання *наочного методу* навчання необхідно продумати поетапність і послідовність вивчення об'єкта. Для дітей із зоровою недостатністю важливим є орієнтування і спрямованість обстежувальної діяльності, що забезпечує якість сприймання характерних його ознак і властивостей, сприяє формуванню правильних і повних уявлень про нього. Напрямок рухів руки під час обстеження натуральних об'єктів має співпадати зі справжнім напрямом росту і розвитку цих природних організмів.

Важливе значення має також послідовність пред'явлення дидактичного матеріалу. Корекційна спрямованість в цьому випадку полягає у використанні наступної послідовності: від натурального об'єкта до моделі (макету), далі до малюнка і схеми, тобто від живого споглядання — до узагальненої схеми, на якій чітко, контрастно, у збільшеному вигляді, в кольоровому виконанні діти сприймають, наприклад, першу весняну квітку з виділеними на ній ознаками будови і сезонних змін. На заняттях з повторення, закріплення і узагальнення знань така послідовність може бути дещо зміненою, проте під час вивчення нового матеріалу названа вище етапність і послідовність має зберігатися. Корекційні прийоми поетапності, послідовності, орієнтування важливо включати й у практичні методи навчання.

5. Очікуваний результат проведеної роботи. Після проведеного заняття компенсаторний ефект полягатиме не в покращенні зору у дітей (це медична проблема), а в тому, що у них, незважаючи на зорову недостатність, сформується адекватні уявлення про предмет вивчення, що їхні поняття за ступенем узагальненості будуть знаходитися на рівні норми, що у дітей будуть вироблені певні корекційні вміння.

Практикам та методистам важливо усвідомити, що педагогічна корекція спрямована на подолання вторинних відхилень у розвитку дітей, пов'язаних з вадами зору: недоліки сприймання, уявлень, мовлення, мислення, пам'яті, уяви, орієнтування в просторі, координації рухів, моторних функцій та ін. У результаті поступового подолання цих та інших вторинних недоліків в процесі навчальної й корекційної роботи досягається компенсаторний ефект. При цьому важливо знати, як визначити очікуваний ефект компенсації дефекту, якісний рівень проведеної корекційно-педагогічної роботи. Для цього слід запропонувати дітям різні види відтворюючої діяльності: розповісти, дати відповіді на запитання, показати частини будови на живій рослині, на малюнку, схемі, намалювати, виліпити тощо. Залежно від результату цієї діяльності, від якості засвоєння вивченого матеріалу завдання змінюються. Важливо, щоб педагог виявив, наскільки органічно сформовані поняття увійшли в систему вже сформованих уявлень про довкілля.

Рекомендації названих вище прийомів корекційної роботи в науково-методичних посібниках допоможуть практикам успішно попередити і подолати у дітей вторинні недоліки зору за умови, якщо вони будуть використовуватись не фрагментарно, а комплексно і в системі.

Особливу роль у чуттєвому розвитку дошкільників з порушеннями зору має **мовлення**. Відомо, що мовлення відіграє надзвичайно

важливу роль в житті дітей з глибокими порушеннями зору, оскільки, окрім основних своїх функцій (сигніфікативної, комунікативної, смислорозрізнявальної, спонукальної) виконує ще й компенсаторну функцію. Виокремлення цієї функції не зумовлює принципових особливостей у змісті, структурі чи стилістиці мовлення цієї категорії дітей, а лише вказує на появу своєрідної функції мовлення, зумовленої звуженням сфери їх пізнання, яка спрямована на подолання або запобігання можливих негативних наслідків у психічному розвитку.

Мовленнєва компенсація наслідків зорової депривації реалізується в дошкільний період розвитку дитини головним чином у сфері чуттєвого пізнання. Порушення зору призводять до повного або часткового випадіння зорових образів із чуттєвого досвіду, а іноді залишаються недоступними для сприймання з допомогою збережених органів чуття. Отож заповнення цих прогалів, а також уточнення та коригування недостатньо повних, а найчастіше навіть спотворених до цілковитої невідповідності оригіналу тактильних, зорових та інших образів, стає важливою функцією мислення і мовлення. Мовлення загалом і слово зокрема уточнюють, коригують і спрямовують чуттєве сприймання дійсності. Слово стає вихідною основою актуалізації мовлення, виконуючи його «пускову» функцію. Завдяки слову відбувається успішне засвоєння знань, їх застосування, перенос, конкретизація і збагачення великої кількості недоступних для сприймання уявлень про навколишню дійсність.

Беручи до уваги компенсаторне значення слова і його роль у навчально-пізнавальній діяльності дітей з порушеннями зору, слід зазначити, що розвиток мовлення пронизує весь корекційно-розвивальний і навчально-виховний процес в спеціальному дошкільному закладі, є провідним принципом організації навчальної і компенсаторно-корекційної роботи. Мовленнєва компетенція забезпечує:

- заповнення прогалів чуттєвого пізнання;
- уточнення і коригування уявлень про предмети і явища довкілля;
- опосередковане отримання інформації про об'єкти пізнання;
- педагогічне керівництво пізнавальними діями учнів.

Особливу увагу в дошкільний період розвитку дітей з порушеннями зору необхідно звернути на формування регулюючої функції слова в системі корекційної роботи з попередження і виправлення вад розвитку дітей з патологією зору. Для цього в процесі навчальних і корекційних занять потрібно обов'язково проводити детальний аналіз всіх інструкцій, які регламентують структуру і порядок перцептивних, розумових і предметно-практичних дій.

Ефективність кожного заняття залежить також від *правильної організації взаємодії дітей з навчально-дидактичним матеріалом*. Щоб сформувати у дошкільників повноцінний сенсорний досвід і перевести його у словесний план, необхідна спеціальна організація компенсаторно-корекційного процесу, яка передбачає наступну поетапність (за І. С. Моргулісом):

- *перший етап* — підготовка дітей до вивчення нового об'єкту: активізація чуттєвого досвіду або певних знань, визначення мети і завдань тієї діяльності, до якої планується залучити дітей, створення інтересу до об'єкта вивчення;
- *другий етап* — формування різнобічних уявлень про об'єкт (предмет) вивчення на основі навчання дітей способів, прийомів і порядку перцептивних, розумових і практичних дій, позначення їх словом;
- *третій етап* — засвоєння дітьми навчального матеріалу у процесі виконання різноманітних вправ, видів практичної діяльності;
- *четвертий етап* — активізація їх відтворюючої діяльності з метою перевірки якості засвоєних знань або навчально-пізнавальних дій, введення сформованих уявлень і відповідних слів у більш широку систему зв'язків (в процесі виконання практичних і вербальних завдань);
- *п'ятий етап* — заповнення виявлених прогалів у засвоєнні знань, дій, уявлень, понять, систематизація отриманих вражень на основі визначення їх спільних і відмінних ознак.

На сучасному етапі реформування системи спеціального навчання актуальним завданням стає **виховання мовної особистості**, тобто формування такої особистості, яка адекватно, доречно, вільно і творчо застосовує рідну мову в різних життєвих ситуаціях задля власних мовленнєвих потреб. Ця загальна мета стосується й навчання дошкільників з психофізичними порушеннями, в тому числі й дошкільників з порушеннями зору.

Щоб конкретизувати означену мету, розглянемо структурні компоненти формування мовлення дітей дошкільного віку. До них належать такі:

- **мовленнєва компетенція** як одна з ключових базисних характеристик особистості, 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;

- **мовленнєвий розвиток** — цілеспрямоване формування у дітей мовленнєвих навичок та вмій (правильної звуковимови, доречного добору слів та їх сполучень 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 розвиток чуття мови. Передбачає засвоєння та усвідомлення дітьми норм, які склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці української мови та адекватне застосування цих знань у мовленнєвій діяльності;
- **мовленнєве виховання** пов'язане з вихованням у дошкільнят любові, поваги до рідної мови як скарбниці, багатого надбання нашого народу, прагнення правильно, культурно, красиво говорити українською мовою. Водночас йдеться й про 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.

Отож, **триєдина мета** цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку на сучасному етапі 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.

Системний підхід до реалізації цієї мети передбачає наявність в системі роботи з розвитку мовлення дошкільнят трьох генеральних напрямів, конкретизованих під керівництвом академіка А. М. Богуш, до яких віднесено наступні:

- **структурний**, який пов'язується з формуванням різних рівнів системи мови (фонетичного, лексичного, граматичного, текстового). Формування мовлення дітей дошкільного віку відбувається на всіх цих рівнях, оскільки дитина опановує всі основні одиниці мови: звук, слово, словоформи, речення і, нарешті, текст. Відтак результативність мовленнєвого розвитку забезпечує міцний взаємозв'язок завдань виховання звукової культури мовлення, розвитку словника, формування граматично правильного мовлення та розвитку зв'язного діалогічного та монологічного мовлення;

- **функціональний** (*комунікативний*), спрямований на реалізацію комунікативної та інших функцій мови, пов'язаних із розвитком та застосуванням зв'язного мовлення, двох форм мовленнєвого спілкування — діалогу та монологу. У процесі навчання мови у дитини з'являється потреба в нових засобах та нових формах побудови мовленнєвого висловлювання. Ускладнення мовленнєвих умінь відбувається під час переходу від діалогічної до різних форм монологічного мовлення;
- **когнітивний** (*пізнавальний*) передбачає розвиток здібності до елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення, тобто реалізацію інтелектуальної функції мови. Адже формування понять неможливе поза семантикою слів, словосполучень; формування суджень, умовиводів — поза структурою та семантикою синтаксичних конструкцій, розгорнутих висловлювань (текстів). Водночас відбувається і зворотній процес — від інтелекту до мови, який умовно визначається як аналіз лінгвістичної функції інтелекту, його ролі у свідомому опануванні мови.

Центральним завданням у навчанні дітей з психофізичними порушеннями є **розвиток зв'язного мовлення**, під час якого реалізується головна функція мовлення — комунікативна. Адже саме за допомогою зв'язного мовлення дитина спілкується з іншими.

Якість зв'язного мовлення, як відомо, залежить від рівня розвитку всіх сторін мовлення (фонетичного, лексичного, граматичного), адже у ньому виявляються всі досягнення дошкільника в опануванні рідного мовлення, які свідчать про його здатність до активної комунікації. Отож, особливо значущими є структурні напрями, пов'язані з розвитком фонетичної, лексичної, граматичної та комунікативної компетентностей дитини.

У сучасній дошкільній лінгводидактиці (А. М. Богущ та ін.) особливої ваги набуває особистісне спрямування завдань розвитку мовлення. Якщо на попередніх етапах переважали репродуктивні способи навчання мови і розвитку мовлення, то Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує на активну позицію дитини в процесі опанування мови і мовлення. Адже орієнтування в мовних явищах спонукає дитину до опанування 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 самостійно, послідовно, логічно, виразно, граматично правильно висловлюватися і спілкуватися з іншими.

Коротко охарактеризуємо кожне із завдань. Їх зміст визначається лінгвістичними поняттями та психологічними особливостями опанування мовленням.

1. Виховання звукової культури мовлення (фонетичної компетентності). Його першочерговість зумовлюється тим, що звук — найменша одиниця мови, а розвиток сприймання мовлення та формування правильної звуковимови є онтогенетично первинними завданнями 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 мови, 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 (лексичної компетентності). Традиційно центральним завданням лексичного розвитку мовлення дітей з різними психофізичними порушеннями в дошкільному віці визначається розширення словникового запасу в процесі ознайомлення з навколишнім середовищем, тобто кількісне його накопичення в пасивному і насамперед в активному словнику.

Проте лексичні одиниці утворюють навколо себе безліч різноманітних структурно-системних зв'язків — так звані «семантичні поля». Адже людина в мовленнєвому акті оперує не окремими словами, а семантичними полями, з яких вона вибирає слово, щоб висловити свою думку. Відтак, окрім кількісного росту, головною умовою свідомого опанування 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 (метафор, фразеологізмів, образних виразів). Отже, конкретними завданнями лексичної роботи є наступні:

- кількісне накопичення лексики;
- усвідомлення семантичного значення слів;

- їх доречне застосування відповідно до контексту висловлювання або ситуації спілкування;
- активізація словникового запасу.

3. Формування граматичної будови мовлення (граматичної компетентності) передбачає практичне засвоєння дошкільниками **граматичного значення** слова (змінювання за родами, числами, відмінками); **словотворення** (аспектів словотворення, функціонування й будови похідних та складних слів); **синтаксису** (сполучення та порядку розташування слів, загальних властивостей 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 (комунікативної компетентності). Передбачає формування **діалогічного** та **монологічного** мовлення, комунікативних навичок. Не випадково сучасна методика розвитку мовлення у дошкільників (А.М. Богуш, А.М. Гончаренко та ін.) розглядає поняття **діалогічне мовлення** не ізольовано, а в контексті поняття **комунікація**, яке містить не лише мовленнєвий, а й психологічний, соціально-культурний аспекти (О.О. Леонтьєв, М.І. Жинкін). 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: цільності, 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 та 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 мовленням інших людей, для саморозвитку мовлення, здійснення контролю та самоконтролю за власним 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 контакти з 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. Богущ, А. М. Гончаренко, О. О. Леонт'єв).

Наслідком зв'язного мовлення є **текст** — словесно виражений продукт мовленнєво-розумової діяльності людини, якому властива завершеність, структурна цілісність, визначена цілеспрямованість та прагматична настанова (М. С. Вашуленко, Л. О. Варзацька).

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, головною з-поміж яких 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. Єрмоленко). 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 розмо-

ви, 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 форму спілкування. Зв'язність як характеристика будь-якого тексту також властива діалогу, тільки, як зазначав відомий психолінгвіст О. О. Леонт'єв, 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, не відома 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, 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 (бажання, настрої, наміри тощо), і вона сама обирає, про що і за допомогою яких засобів спілкуватиметься.

Монолог як основний засіб логічно та послідовно організованого повідомлення є більш усвідомленим та довільним ніж 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 вбирає всі досягнення дитини в оволодінні рідною мовою, його звуковою формою, лексичним складом, граматичною будовою.

Отже, монологічне мовлення є складнішим, більш довільним, організованим видом мовлення і тому вимагає спеціального навчання. Наголошуючи на первинності діалогу, вчені доводять, що монолог народжується з діалогу (О. С. Ушакова).

Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з психофізичними порушеннями, врахування їхніх пізнавальних можливостей на різних вікових етапах визначатимуть характер педагогічних дій, спрямованих на формування мовленнєвої компетентності в цілому і мовленнєвої особистості дитини зокрема.

В процесі формування у дошкільників уявлень про навколишній світ заняття повинні мати дві взаємодоповнюючі частини: перша відображатиме зміст компенсаторно-корекційного розвитку дітей, друга — їх підготовку до вивчення природничо-суспільствознавчого матеріалу в школі. Метою компенсаторно-корекційного розвитку є уточнення і розширення знань дітей з порушеним зором про знайому навколишню дійсність, пізнання нових знань, формування такої логічної категорії, як поняття, вміння відтворювати знання під час самостійного конструювання описових текстів. Таким чином, під час організованих занять діти розпочинають засвоювати структуру навчальної діяльності та послідовно оволодівати компенсаторними вміннями засвоєння змісту природничої освіти (С. О. Покутнєва).

Реалізація змісту трудового виховання дошкільників з порушеннями зору має бути спрямована на посилення методичного забезпечення корекційно-розвивального процесу трудового навчання на основі врахування типологічних особливостей пізнавальної діяльності дітей (О. М. Легкий).

Перехід спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору на новий зміст освіти зумовлює актуальність розробки науково-методичних засад трудового виховання цієї категорії дітей, основними концептуальними підходами до яких визначено наступні:

1. Спрямованість методики трудового виховання на реалізацію корекційно-розвивальної складової його змісту: полісенсорного сприймання, пам'яті, мовлення і мислення, дрібної та загальної моторики.

2. Зосередженість уваги педагогів на всебічному використанні в процесі трудового виховання збережених аналізаторів дітей (залишків зору, слуху, дотику), розумових здібностей, мовлення, пам'яті, логічного мислення, предметно-практичної діяльності тощо.

3. Конкретизація в методиці трудового виховання саме тих об'єктів праці та технік предметно-практичної діяльності, які допоможуть дітям подолати або нівелювати відхилення у розвитку психічних процесів, скоригувати труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями психічного і фізичного розвитку.

4. Інтенсифікація особистісно орієнтованого індивідуального підходу до трудового виховання дітей з порушеннями зору в плані вибору для кожного з них доступного виду праці, наочних та графіч-

них засобів допомоги, індивідуалізованих технік, стимулюючих та оцінювальних засобів активізації предметно-практичної діяльності.

Одним з найважливіших чинників корекційного навчання дітей з глибокими порушеннями зору є їхня психологічна підтримка на всіх етапах дошкільного навчання. Адже саме в дошкільному віці така дитина потребує якомога більш ранньої підтримки з боку оточуючих дорослих (батьків, вихователів, спеціалістів), щоб її особистісний розвиток був повноцінним і вчасно було надано необхідну допомогу.

Психологічна підтримка — один із найважливіших чинників, який спроможний покращити взаємовідносини між дітьми і дорослими. За недостатності або відсутності адекватної підтримки дитина відчуває розчарування і схильна до негативних вчинків. Водночас це процес, в якому дорослий зосереджує увагу на позитивних проявах і перевагах дитини з метою підвищення її самооцінки, допомагає дитині повірити в себе і свої здібності, підтримати її при невдачах.

В цілому підтримка заснована на вірі в природну здібність особистості долати життєві перешкоди при підтримці тих, кого вона вважає значущими для себе. Щоб підтримати дитину, дорослі самі повинні відчувати впевненість, вони не зможуть цього робити, доки не навчаться сприймати себе і не досягнуть самоповаги і впевненості.

Специфічними принципами психологічної підтримки дітей-дошкільників з порушеннями (В.В. Кобильченко) зору мають стати наступні:

1. Принцип розвитку особистості, який передбачає визначення неминучості та причинно-наслідкової зумовленості розвитку дитини у процесі психологічної підтримки, незважаючи на ступінь та характер вад її розвитку.

2. Принцип рефлексивності та саморегуляції, який пов'язаний з обов'язковим урахуванням та залученням до процесу психологічної підтримки потенціалу особистісної сфери дитини з порушенням зору.

3. Принцип неперервного моніторингового супроводу.

4. Принцип ранньої психолого-педагогічної психокорекційної допомоги.

5. Принцип корекційно-компенсуючої спрямованості корекційно-виховного процесу.

6. Принцип соціальної адаптації та інтеграції дитини в суспільство.

Дошкільний вік у розвитку дитини психологи Г. Любінська, Г. Мухіна, М. Лісіна вважають визначальним для розвитку психічних

процесів, формування вмінь і навичок з основних видів діяльності — предметно-практичної, ігрової, комунікативної. Дошкільник з порушенням зору, маючи потенційні можливості для повноцінного розвитку, неспроможний реалізувати їх без спеціальної допомоги з боку дорослих (педагогів, батьків).

На сьогодні ця ланка спеціальної освіти недостатньо забезпечена змістовим й методичним апаратом допомоги практикам у корекції вторинних вад розвитку дітей з порушеннями зору, а саме: розвитку зорового сприймання та ранньої стимуляції вміння бачити, корекції вад мовлення, розвитку дотику і дрібної моторики, орієнтування в просторі, соціально-побутового та зорово-просторового орієнтування, рухової сфери в цілому. Через це актуальним є вивчення особливостей розвитку у дітей дошкільного віку стану сформованості названих сфер діяльності, а також навичок предметно-практичної та ігрової діяльності, визначення оптимальних умов їх корекції та розвитку на основі врахування зорових можливостей дітей. Важливо також розробити рекомендації для батьків з розвитку функціональних можливостей зору дитини.

Виходячи з цього, **основними концептуальними підходами** до удосконалення процесу корекційного навчання дітей дошкільного віку обрані наступні:

- врахування генетичного ходу психічного розвитку дитини з нормальним зором;
- комплексний характер (клініко-фізіологічний, офтальмологічний, психолого-педагогічний) якомога більш ранньої компенсаторної та корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями зору;
- врахування типологічних та індивідуальних особливостей розвитку дітей з порушеннями зору в процесі надання їм необхідної лікувально-профілактичної, психолого-педагогічної і компенсаторно-корекційної допомоги;
- індивідуальний та диференційований підхід до дітей залежно від стану їхнього зору і способів орієнтування в пізнанні навколишнього світу на основі врахування «актуального» і потенційного рівня розвитку;
- спрямованість всіх ланок навчання на емоційно-особистісний розвиток кожної дитини з порушенням зору, соціально-побутову адаптацію і самореалізацію, систематичну психологічну підтримку і соціальну незалежність з врахуванням інтересів, здібностей і потреб кожної дитини;
- неперервний моніторинг відстеження труднощів та результативності компенсаторно-корекційного навчання і психологіч-

ної підтримки з метою оперативного реагування засобами корекції соціального, педагогічного і психологічного впливу на дитину;

- психолого-педагогічний оптимізм в реалізації всіх передбачених результатів корекційно-розвивального і компенсаторно-реабілітаційного навчання і виховання, зумовлений рівнем сучасного наукового і практичного знання про потенційні можливості дітей з порушеннями зору та уявлення про сучасні психолого-педагогічні можливості абілітації та реабілітації осіб з вадами розвитку;
- визнання і реалізація права кожної дитини бути залученою до освітнього процесу, незалежно від її особливостей і обмежених можливостей життєдіяльності.

Розділ 2

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

Ірина Гудим

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). Ці положення 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.

Спеціальний дошкільний заклад в Україні — це навчальний заклад в якому здійснюється навчання та виховання, різнобічний розвиток дітей з психофізичними порушеннями з метою ранньої корекції патологічних відхилень у розвитку, адаптації до навколишнього середовища та соціальної інтеграції. Діяльність спеціального дошкільного навчального закладу (СДНЗ) для дітей з порушеннями зору здійснюється за трьома напрямками: навчально-виховна, корекційно-компенсаторна та лікувально-відновлювальна робота, які забезпечують не лише засвоєння дітьми загальноосвітньої програми, але й розвиток та охорону функцій зорового аналізатора, корекцію та компенсацію вторинних відхилень в розвитку дітей, їхню соціальну адаптацію.

Особливістю освітньо-виховного процесу в спеціальному дошкільному закладі є його безперервність. В систему корекційної роботи вводяться спеціальні заняття з розвитку зорового, слухового сприймання, мовлення, соціально-побутового орієнтування, формування міжособистісних стосунків та ін. Крім того, необхідно також вирішувати цілий ряд спеціальних завдань, зокрема, забезпечення своєчасної профілактичної та корекційно-відновлювальної допомоги дошкільнятам (з урахуванням структури патології зору), спрямованої на охорону і розвиток зорових функцій (наприклад, розвиток зорового сприймання, навчання прийомам цілеспрямованого сприйняття на полісенсорній основі явищ, об'єктів, їх деталей, розпізнавання яких ускладнюється через порушення зору).

Перераховані вище завдання зумовлюють **напрямки** роботи спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору, а саме:

1. Організаційно-педагогічна робота.
2. Лікувально-відновлювальна робота.
3. Корекційно-відновлювальна робота.

Організаційно-педагогічна робота включає в себе методичне забезпечення корекційно-виховного процесу, комплектування груп, організацію роботи щодо вдосконалення педагогічної майстерності педагогів, просвітницьку роботу серед вихователів і батьків, консультаційну допомогу батькам дітей з порушеннями зору. 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.

Метою **корекційно-відновлювальної роботи** є різнобічний розвиток дитини та її підготовка до шкільного навчання. Робота вихо-

вателя відбувається відповідно до рекомендацій лікаря-офтальмолога і тифлопедагога. Кожен вид діяльності, кожне заняття мають, крім загальноосвітніх завдань, корекційну *спрямованість*, що зазначається у перспективному плані роботи тифлопедагога.

Реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу в спеціальному дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору в цілому координується тифлопедагогом. Однак на сьогодні актуальним питанням є нормативно-правове забезпечення організації роботи тифлопедагога дошкільного закладу. Робота тифлопедагога регулюється посадовою інструкцією, яка внутрішньо затверджується директором освітнього закладу. Водночас, на сьогодні система регулювання діяльності тифлопедагога потребує перегляду та уніфікації.

В тарифно-кваліфікаційній характеристиці вчитель-дефектолога (у тому числі тифлопедагога) зазначається, що він планує і здійснює навчальну, виховну, корекційну, компенсаційну, 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. 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.

Тижневе навантаження тифлопедагога становить 20 годин. Оформлення документації та підготовка до занять в робочий час не вводяться. 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 психолого-медико-педагогічної комісії (ПМПК)),

яка направила дитину до зазначеної установи, в медичній та офтальмологічній картах). 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 компенсації зорової недостатності. Велике значення має при цьому виявлення умінь дитини користуватися своїм порушеним (або залишковим) зором і рівень розвитку збережених аналізаторів. Під час обстеження тифлопедагог має можливість виявити 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 розвитку. Наприкінці навчального року тифлопедагог аналізує та узагальнює результати всіх проведених 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 цього потребують (мають труднощі, відставання в засвоєнні знань та опануванні певних навичок), 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 умінь користуватися порушеним зором, розвиток зорового сприймання;
- 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 цього 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-реабілітаційному 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, умінь 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 прийоми 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 важливих напрямів 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;
- копії витягів з протоколів ПМПК на кожну дитину;
- 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 карту обстеження та розвитку дитини вносяться відомості про дитину, діагноз зорового захворювання і гострота зору, наявні супутні захворювання. Тут же фіксуються 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 завдання, які вирішуються на конкретному занятті, використовуваний ігровий, демонстраційний і роздатковий матеріал; основні методичні прийоми корекційного навчання на занятті і його короткий зміст. Індивідуальні корекційні заняття також відображаються у календарному плані. У плані також фіксуються результати педагогічних спостережень за дітьми.

Для узгодження роботи різних фахівців, що працюють з дітьми та чіткого дотримання їх рекомендацій в спеціальному дошкільному закладі рекомендується вести «Журнал взаємозв'язку між офтальмологом, тифлопедагогом та вихователями груп». Тут фіксуються: картка розвитку зорових функцій; моніторинг стану гостроти зору / режим оклюзій; зорове навантаження (ЗН); план розміщення дітей в груповій кімнаті під час навчальних занять; завдання для індивідуальної роботи з дітьми в другу половину дня (на тиждень). У журналі взаємозв'язку сконцентрований своєрідний банк даних про дітей, містяться відомості про стан здоров'я та зору, етапи лікувально-відновлювальної роботи з розвитку зору, індивідуальна корекційно-реабілітаційна допомога та фіксуються її результати. Зошит дає можливість простежити послідовність надання корекційно-реабілі-

таційної допомоги дитині протягом тривалого часу. При цьому уточнюється первинно встановлений діагноз, фіксуються зміни в стані здоров'я та психофізичному розвитку дитини, 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.

У журналі обліку консультацій фіксуються запити та результати консультаційної допомоги, наданої тифлопедагогом батькам та педагогам (вихователю, інструктору з фізичного виховання та ЛФК, музичному керівнику).

У графіку роботи тифлопедагог вказує, в які дні тижня і в які години проводяться корекційні заняття з дітьми. Для чіткої організації своєї роботи він включає в графік сітку корекційних занять. У ній вказуються конкретні види корекційних занять, а також час проведення з дітьми індивідуальних корекційних занять. Табелі відвідуваності дітьми корекційних занять тифлопедагога також є необхідним документом, що відображає її систематичність і цілеспрямованість. Ведення табеля допомагає відслідковувати дітей, які часто хворіють і часто пропускають заняття, своєчасно надавати їм індивідуальну допомогу у заповненні прогалів в оволодінні програмним матеріалом.

У тифлопедагога також зберігаються копії витягів з протоколів обстеження ПМПК на кожну дитину, інформація з яких обов'язково враховується при розробці індивідуальних програм розвитку та супроводу дитини.

У переліку обладнання та методичних посібників кабінета тифлопедагога фіксуються необхідне та наявне методично-дидактичне забезпечення корекційно-відновлювальної роботи. Доцільно перелік посібників кабінету тифлопедагога складати за основними видами занять (І.О. Сасіна). Так, серед **загальних посібників** мають бути: двоколірні фланелеграфи для фронтальної та індивідуальної роботи (на групу дітей); фони відповідно до режиму зорового навантаження; підставки; вказівки; спеціальні тифлотехнічні засоби (лупи, прилади для малювання та ін.).

Корекція сенсорного розвитку: посібники з розвитку зорового сприймання (фронтальні та індивідуальні): з формування сенсорного сприймання: колір (диференціювання, співвіднесення, насиченість відтінків), форма (об'ємні і площинні геометричні фігури),

величина (іграшки різного розміру, пірамідки, мотрійки); типові контурні і силуетні зображення предметів, трафарети (внутрішні і зовнішні); алгоритми-ілюстрації з предметного сприймання; розрізні малюнки (предметні, сюжетні); кільцекиди.

Посібники з розвитку компенсаторних способів сприймання навколишнього світу: слуху: звукові іграшки та предмети, музичні інструменти, записи звуків природи та оточуючого простору, музики; дотику: набір тактильних карток з різними характеристиками поверхні (різні тканини, хутро, шкіра, метал, пластик, дерево), ручні аплікатори «Ляпко» та ін.; посібники з розвитку дрібної моторики руки: намистинки, гудзики, застібки, шнурівки, мозаїка; нюху: набір побутових запахів; смаку: харчові продукти; посібники з формування аналізуючого спостереження: предметні та сюжетні зображення.

Корекція мовленнєвого розвитку: посібники з формування та конкретизації предметних уявлень та роботи над словником: натуральні предмети муляжі, іграшки, кольорові малюнки різного розміру; іграшки для тематичних рольових ігор (магазин, перукарня, лікарня); літературний матеріал. Посібники з формування комунікативної компетентності: мовленнєвої (сюжетно-рольові ігри, літературний матеріал (вірші, пісні, римовки); невербальної (картки із зображенням основних емоцій).

Соціальна реабілітація особистості: соціально-побутове орієнтування: тематичні набори іграшок для сюжетно-рольових ігор (кухня, посуд, одяг, взуття, меблі, побутові прилади та ін.). Ігрова діяльність: іграшки, тематичні набори для колективних, театралізованих ігор; посібники з орієнтування у великому та малому просторі; макети приміщень, звукові орієнтири.

Корекція предметно-практичної діяльності: формування предметно-практичних та знарядєвих дій: іграшкові та натуральні предмети (ложка, лопатка, гребінець, олівець, пензлик та ін.); розвиток конструктивного праксису: рахівні палички, кубики, конструктори, мозаїка, пластилін та ін.; графомоторика: альбоми з контурними малюнками, прописи.

Таким чином, зважаючи на провідну роль тифлопедагога в організації корекційно-компенсаторного впливу на розвиток дошкільників з порушеннями зору в навчально-виховному процесі в умовах спеціального дошкільного закладу, організаційно-методичні основи його діяльності є одним з концептуальних положень в реалізації змісту спеціальної дошкільної освіти дітей з порушеннями зору та потребують подальшого наукового вивчення, нормативно-правового регулювання, розробки та впровадження навчально-методичного забезпечення.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. — 3-тє вид. випр. — К. : Світич, 2009. — 430 с.
2. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. — К. : Видав. Дім «Слово», 2006. — 304 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації / А. Богуш // Дошк. вихов., 1999. — №6. — С. 3-5.
4. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: навч.-метод. посіб. / Н. Гавриш. — К. : Вид. дім «Шкіл. світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. — 119 с.
5. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / А. М. Гончаренко. — К. : Світич, 2009. — 160 с.
6. Жинкин Н. И. Язык, речь, творчество: Избранные труды / Н. И. Жинкин. — М. : Лабириинт, 1998. — 158 с.
7. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / О. Л. Кононко. — К. : Світич, 2009. — 208 с.
8. Леонтьев А. А. Язык, речь, деятельность / А. Леонтьев. — М., 1969. — 214 с.
9. Маркова А. К. Периодизация речевого развития // Психология языка как средства общения / А. К. Маркова. — М. : Педагогика, 1976. — С. 10-18.
10. Ушакова О. С. Развитие связной речи детей / О. С. Ушакова. — М. : Академия, 2002. — 400 с.