



УДК 376-056.26: 617.75: 376.016: 62/64]-053.4

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Олег ЛЕГКИЙ, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, olegkij@ukr.net, ORCID ID:0000-0001-8934-7390;

Світлана КОНДРАТЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, svetulya39.sk@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-0896-6227

У статті розглядаються питання процесу пізнання навколишнього світу дошкільниками з порушенням зору, допомоги в оволодінні прийомами та способами сприймання явищ природи й предметної діяльності. Особлива увага приділена розвитку пізнавальних процесів дітей дошкільного віку: дотиковому сприйманню, наочно-логічному мисленню, предметно-практичній діяльності.

Розумовий розвиток є важливою складовою розвитку особистості дошкільника, зокрема його пізнавальної сфери, предметно-практичної діяльності. Одним із важливих напрямів у розвитку пізнавальної діяльності дошкільників є створення умов, що забезпечують повноцінний розумовий розвиток дітей, пов'язаний із формуванням стійких пізнавальних інтересів, умінь і навичок розумової діяльності, якостей мислення, творчої ініціативи.

Метою статті є розгляд питання ефективного формування активного дотикового сприймання в дітей з глибокими порушенням зору, пізнання властивостей навколишніх предметів і формування уявлень про довкілля в процесі виховання дошкільників з порушенням зору.

У процесі формування дотикового сприймання оточуючих предметів ми використовували спеціальну організацію навчального процесу, необхідною умовою якого був розвиток наочно-логічного мислення дошкільника з порушеннями зору, його повноцінна взаємодія зі світом реальних речей, у процесі якої він використовує і перетворює їх на основі вироблених способів дій, з урахуванням закономірностей та особливостей сприймання, розвитку своїх пізнавальних можливостей.

Результатом роботи з формування предметної діяльності дошкільників з порушеннями зору є формування в них повноцінних уявлень про навколишній світ, оточуючі предмети, орієнтування в просторі, розвиток мислення та пізнавальної діяльності. Отже, формування предметної діяльності дошкільників з порушенням зору – тривалий процес, що не завершується до початку шкільного навчання. Поряд із формуванням прийомів дотикового обстеження предметів також є необхідність у формуванні просторового орієнтування, розвитку дрібної моторики. Усе це в сукупності призводить до збагачення чуттєвого досвіду дитини з порушенням зору, успішного формування предметних дій.

Ключові слова: дотикове обстеження предметів, дошкільники з порушеннями зору.

Oleg Legkiy, Svitlana Kondratenko, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Formation of subject activity of preschoolers with visual disabilities

The article is focused on the questions of the process of cognition of outside by preschoolers with visual impairment, the helping with their skills in learning and the way of perception of nature phenomena and substantive activities. Particular attention is devoted to the development of cognitive processes of preschool children: tactile perception, visual-logical thinking, subject-practical activities; assistance.

© Легкий О., Кондратенко С., 2021



Mental development, thinking is an important component of the development of the preschooler's personality, in particular in his cognitive sphere, subject-practical activity. One of the important directions of the development of cognitive activity of preschoolers is the creation of conditions that make the full mental development of children which is associated with the formation of stable cognitive interests, skills and abilities of mental activity, thinking skills, creative initiative.

The purpose of this article is to consider the issue of effective formation of active tactile perception children with visual impairment, knowledge of the properties of the objects around them and the formation of ideas about the environment in the process of educating preschoolers with visual impairment.

In the process of forming tactile perception of the objects around them we used a special organization of the educational process, a necessary condition of which was the development of visual and logical thinking of the preschooler, his full interaction with the world of real things and features of perception, development of cognitive abilities of preschoolers with visual impairment.

The result of the work on the formation of the subject activity of preschoolers with visual impairment is the formation of their full ideas about the world around them, objects, spatial orientation, the development of thinking and cognitive activity.

Thus, the formation of the subject activity of preschoolers with visual impairment is a long process that does not end before school. Along with the formation of methods of tactile examination of objects, there is also a need for the formation of spatial orientation, the development of fine motor skills. All this together leads to the enrichment of the sensory experience of a child with visual impairment, the successful formation of objective actions.

Keywords: tactile examination of objects, preschoolers with visual impairment.

Актуальність дослідження. Одним з основних завдань дошкільного виховання дітей з порушенням зору є формування в них уявлень про навколишній світ на основі чуттєвого досвіду. Чуттєве пізнання властивостей навколишніх предметів є неодмінною умовою формування повноцінних уявлень дитини про навколишній світ, розвитку її мовлення, інтелекту. Яким же чином виникають уявлення на основі чуттєвого пізнання? По-перше, формування уявлень у дітей відбувається в процесі безпосереднього сприймання предметів, тобто в результаті перцептивних дій. У зрячих дітей формування уявлень відбувається насамперед на основі зорового сприймання, що здійснюється за допомогою рухів ока, у незрячих – на основі дотикового обстеження предмета.

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

У дітей формуються такі прийоми мислення, як порівняння, пов'язане з виділенням у предметах різних ознак, узагальнення, пов'язане з виокремленням несуттєвих ознак предметів й об'єднанні їх на основі спільності та істотних особливостей.

Мислення в дітей одного й того ж віку досить різне, одні діти легше вирішують завдання практичного характеру, коли потрібно використовувати прийоми наочно-дійового мислення. Іншим легше даються завдання, пов'язані з необхід-



ністю уявляти які-небудь явища (наочно-образне мислення), третя частина дітей легше буде міркування щодо вирішення математичних завдань (логічне мислення).

Для розумового розвитку дошкільника потрібно використовувати всі види мислення. При цьому за допомогою кожного з них у дитини краще формуються ті або інші якості мислення. Так, вирішення завдань за допомогою *наочно-дійового мислення* дає змогу розвивати в дітей навички керування своїми діями, здійснення цілеспрямованих, а не випадкових і хаотичних спроб у вирішенні практичного завдання. Така особливість цього виду мислення – це те, що з його допомогою вирішуються завдання, у яких предмети можна брати в руки, щоб змінити положення й співвідношення, розташовуючи їх у просторі. За допомогою наочно-дійового мислення зручніше розвивати в дітей такі якості мислення, які формують здатність досягати практичного результату, діяти цілеспрямовано, керувати й контролювати практичні дії.

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

Тому головне завдання роботи з розвитку наочно-логічного мислення полягає в тому, щоб з його допомогою формувати вміння аналізувати різні шляхи, варіанти та способи вирішення завдань. Це потрібно для того, щоб оперуючи предметами в мисленневому плані, уявляючи можливі варіанти роботи з ними, можна було б знайти швидке потрібне рішення, а не виконувати кожен можливий варіант окремо. Тим паче, що не завжди наявні можливості для виконання багаторазових варіантів у реальній ситуації. Своєрідність *словесно-логічного мислення* в тому, що людина діє не з реальними предметами чи їхніми образами, а з поняттями про них, оформленими в словах або числах.

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

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

Складне порушення зору кількісно обмежує образи, створює труднощі в сприйманні предметів, знижує повноту, точність і диференційованість. Це позначається певною мірою на розумовому розвитку дитини. Через утруднення й порушення у сфері сприймання виникають труднощі в мисленневих діях, операціях аналізу й синтезу, сприйманні ознак і властивостей предметів, явищ або ситуа-



цій, що є об'єктом, на який спрямована увага дитини. Недостатньо повне сприймання ознак і властивостей об'єктів, відносна сукцесивність (переривчастість) лежать в основі труднощів, у результаті яких страждає порівняння й диференціювання в процесі наочно-дійового і наочно-образного мислення.

Процес порівняння, тобто встановлення ступеня тотожності або розходження при зіставленні двох або декількох предметів, сприяє виокремленню характерних, істотних ознак об'єктів, їхньому об'єднанню за спільними ознаками, тобто об'єднання об'єктів за подібними ознаками в практичному або розумовому плані. Успішне формування розумових дій, наочно-логічного мислення є передумовою для оволодіння дошкільниками способами пізнавальної діяльності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Незрячі діти молодшого дошкільного віку ще не володіють прийомами дотикового обстеження. Як показують дослідження, вони зазнають труднощів у знаходженні основних частин навіть знайомих їм предметів, іграшок. Обстежувальні рухи по поверхні предмета досить хаотичні й носять переважно охоплювальний характер. До старшого дошкільного віку діти можуть навчитись цілеспрямовано й планомірно обстежувати знайомий предмет за допомогою дотику. Однак при обстеженні незнайомого предмета планомірність рухів рук дітей порушується, а це утруднює або навіть унеможливає побудову цілісного образу предмета.

Водночас у переважній більшості незрячих дітей мовлення розвивається вчасно, що слугує потужним засобом компенсації зорового порушення. За допомогою слова діти здобувають знання про різні предмети і явища, міркування допомагають їм краще й глибше зрозуміти навколишній світ, вирішувати різні завдання. Розвиток мовлення й мислення незрячого дошкільника позитивно впливає на процеси сенсорного відображення зовнішнього світу, на формування узагальнених образів оточуючих предметів та розвитку предметних дій.

Мета статті – це розгляд питання ефективного формування активного дотикового сприймання в дітей із глибокими порушеннями зору, пізнання властивостей оточуючих предметів і формування уявлень про довкілля в процесі виховання дошкільників зазначеної категорії.

Методи дослідження. У процесі роботи ми використовували методи проблемних ситуацій, практико-орієнтовні завдання, спеціальну організацію навчального процесу, спрямовану на розвиток наочно-логічного мислення дошкільника, його повноцінну взаємодію зі світом реальних речей, у процесі якої він використовує і перетворює їх на основі вироблених способів дій, з урахуванням закономірностей й особливостей сприймання, розвиток пізнавальних можливостей дошкільників з порушенням зору.

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

Діти народжуються зі здатністю до наслідувальної діяльності. Розвиток здатності до наслідування не вимагає від батьків дитини зі збереженим зором особливих зусиль. Дитину ж із порушеннями зору треба спеціально навчати наслідуванню.

Уже в дошкільному віці в дітей з порушеннями зору необхідно формувати вміння наслідувати на основі активного дотику й пропріорецепції, що проявля-



ється в здатності орієнтуватися в положенні своїх кінцівок відносно одна одної, сприймати власні рухи й оцінювати опір предмета виконуваним діям. Процес навчання наслідувальним діям і формування самої предметної дії проходить кілька етапів. На першому – формується вміння дитини сприймати й виконувати дію власними руками (при її чіткому розподілі на ряд поелементних складових), що направляються руками дорослого.

Наступний етап – формування здатності до наслідування й оволодіння предметною дією вимагає досить розвиненого дотику (у тому числі володіння його прийомами), а також уміння досить чітко аналізувати цілісний етап виконання дії. На цьому етапі формується вміння сприймати спосіб виконання дій дорослим, який взаємодіє з предметом. Водночас якщо дитина зазнає труднощів у такому сприйманні, то варто повернутися на більш ранній етап виконання. Хоча невербальний компонент навчання наслідуванню й предметним діям на цих двох етапах превалює, його неодмінно варто супроводжувати словесною інструкцією навіть тоді, коли дитина ще не говорить, адже це сприяє, насамперед, розвитку розуміння мовлення дитиною.

На третьому етапі розвитку здатності до наслідування й оволодіння предметною дією провідним стає її словесний опис (хоча при цьому не виключається практичний показ окремих операцій або рухів при загальному утрудненні в їхньому виконанні). На цьому етапі мовлення починає виступати як засіб компенсації порушень зору, що допомагає коригувати рухи, розвивається узагальнювальна функція слова, зміцнюється зв'язок між словом і діями, а також стають досить розвиненими основні рухи рук, фіксується у свідомості дитини й виражається вміння застосовувати їх на практиці.

На четвертому етапі розвитку здатності до наслідування й самої предметної дії стає можливим самостійне виконання її дитиною від початку до кінця, де роль дорослого зводиться до дистанційного контролю за правильністю рухів дитини і їх мовленнєвого коригування в тих випадках, коли це потрібно.

Труднощі при оволодінні предметною дією дітьми з порушеннями зору, їх причини й умови подолання є взаємозалежними. На жаль, при відсутності належної корекційно-розвиткової роботи з дитиною, яка має важку патологію зорової системи, її відрізняє низька пізнавальна активність, що виражається у відсутності інтересу до дій із предметами. Спираючись на інтерес дитини до спілкування, варто привертати її увагу до предметів, ознайомлювати з їх призначенням, навчати способу дії з ними в процесі наслідувальної діяльності.

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

Особливо важко дітям із порушеннями зору дається оволодіння діями співвідношення. Ці дії активно формуються у віці 7 – 10 місяців, коли мала співвідносить предмети з певним місцем у просторі, цілий предмет – з його частинами. Дитина навчається вкладати і виймати предмети, укладати їх на певне місце, надавати предмету стійкість, переміщувати предмет у певному



напрямку тощо. Так дитина встановлює зв'язок предмета із простором, пізнає процес розташування предметів на основі сприймання їхньої форми й об'єму, а також виділяє такі властивості предмета, як поєднання й розмежування його частин, можливість предмета бути порожнім чи наповненим. Затримка у формуванні дій на співвідношення дуже часто зумовлена труднощами дитини у вмінні орієнтуватися в предметному просторі, обмеженого зоною одночасного охоплення кистями рук. Таким чином, рання профілактика й корекція в розвитку рухової й сенсорно-перцептивної сфери дитини вкрай важлива для розвитку її предметної діяльності.

Формуючи предметні дії дитини, варто враховувати, що вони деякий час будуть мати недиференційований характер. Потрібне вербальне й невербальне коригування як способу предметної дії, так і власного її виконання.

Часто батьки вважають, що їхній дитині, що має важке порушення зору, дуже довго будуть недоступними елементарні предметні дії і тому терпляче й послідовно не ведуть роботу з їхнього формування. Через це діти оволодівають побутовими навичками, в основі яких лежать найпростіші предметні дії, тільки у віці 6 – 7 років, тобто на 2 – 3 роки пізніше, аніж їхні однолітки зі збереженим зором.

Оволодіння новими предметними діями є непосильним для дошкільників із порушеннями зору тоді, коли вони містять у собі розв'язання ряду нових для них завдань. Тому формування складної предметної дії вимагає тривалого відпрацювання й автоматизації всіх її складових. І все ж найпростішими предметними діями із новими предметами дошкільник з важкою патологією зорової системи може опанувати самостійно, а не лише шляхом наслідування. У цьому йому допомагає накопичений досвід роботи з іншими предметами. Отже, самонавчання дітей предметним діям можливо, але тільки тоді, коли вони вміють аналізувати предмет і при цьому використовувати досвід роботи з іншими предметами, тобто коли практична діяльність дитини здійснюється за участю образної пам'яті, образного та наочно-дійового мислення.

Як уже зазначалось раніше, наочно-дійовим мисленням є таке, що зводиться до реальних практичних дій у наочній ситуації. Внутрішні розумові дії в цьому випадку зведені до мінімуму, а практичне завдання вирішується за рахунок зовнішніх практичних дій. Розвиток наочно-дійового мислення визначається розвитком практичної діяльності, а тому розумовий розвиток дошкільника – результат формування розумових дій, що мають у своїй основі зовнішні практичні дії. Розвиток наочно-дійового мислення дитини визначається послідовним виникненням і розвитком усе більш складних форм практичної діяльності: маніпулятивна → предметна → знаряддева → продуктивна діяльність.

Кожний вид діяльності висуває певні вимоги до мислення дітей і разом із тим створює умови для його розвитку в певному напрямі. Роль практичної діяльності для розвитку пізнавальної діяльності дитини надзвичайно велика, адже в процесі такої діяльності формуються особливі практичні дії, спрямовані на предмет для його більш глибокого пізнання. Це зумовлено тим, що на відміну від сприймання, у процесі якого дитина отримує інформацію про зовнішні властивості предметів (форму, величину тощо), наочно-дійове мислення спрямоване на виявлення схованих властивостей предметів і явищ. Перетворюючи предмет практичними способами, дитина виявляє його приховані внутрішні властивості, завдяки чому формуються уявлення про



цей предмет. Так вирішуються два досить важливих пізнавальних завдання, одне з яких – збір даних про пізнавальний об'єкт, друге – узагальнення цих даних. Тому дуже важливо, щоб у процесі розвитку наочно-дійового мислення дитина опанувала навичками узагальнення в процесі практичних дій.

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

Перший вид наочно-дійового мислення характеризується спрямованістю на пізнання об'єкта (безпосередньо до отримання якого-небудь практичного результату). Цей вид наочно-дійового мислення розглядається як опосередкована пізнавальна діяльність, обумовлена переважно особливостями пізнаваного об'єкта. Наприклад, дитина, якій до рук потрапив новий предмет, спрямовує свої дії на те, щоб краще ознайомитись із ним, його складовими, поєднанням частин тощо, дитина повертає і стискає предмет у руках, розбирає його.

Дошкільників із порушенням зору варто спеціально навчати дослідницьким діям: проведи пальцем по контуру фігури, виміряй великим і вказівним пальцем розмір предмета по його довжині, висоті, ширині, товщині, натисни – для встановлення твердості, погладь – для визначення характеру поверхні, постукай по предмету – для визначення на слух, з якого матеріалу зроблений предмет тощо.

Відповідно до видів мислення виділяються й практичні дії, які опановує дитина, тобто всі зовнішні матеріальні дії, що викликають ті або інші перетворення реальної ситуації. Дії, спрямовані на перетворення об'єкта для виявлення тих або інших його властивостей і зв'язків, які необхідні для досягнення певного практичного результату, є практичними. Вони спрямовані на пошуки, виділення елементів ситуації, безпосередньо необхідних для виконання запланованого дитиною завдання (задуму). Такі дії виступають як певна форма пошукової діяльності, у якій реалізується пошукова активність. Цей вид діяльності ще недосконалий у дошкільному віці, але вже є діяльністю, спрямованою на зміну ситуації, при постійному обліку ефективності такої діяльності.

З розвитком здатності до реалізації практичних дій закладаються *основи орієнтувальної* діяльності, що є сукупністю дій суб'єкта, спрямованих на активне орієнтування в ситуації, її обстеження, а також планування власної поведінки. Ця діяльність лежить в основі компенсації зорового порушення. Вона поєднує сенсорні й інтелектуальні компоненти, що активно формуються в практичній діяльності дитини в дошкільному віці.

Сформованість практичних дій значно полегшує увесь процес розв'язання практичного завдання, тому що виконавчі дії починають передувати практичні спробувальні дії. Дитина вже може передбачати на початковому етапі дії (на основі зіставлення цього результату з попереднім досвідом виконання схожої дії) її кінцевий результат і завдяки цьому пригальмовувати (у випадку неуспіху) або продовжувати (при позитивному результаті) розпочату практичну дію. Успішний пошук вирішення практичних завдань шляхом спробувальних дій здійснюють лише діти з досить високим рівнем розвитку пізнавальної діяльності.

Отже, спеціальне навчання дітей з порушенням зору способів пошукової та планувальної діяльності, узагальненому способу аналізу умов вирішення практичного завдання має велике значення для розвитку їхнього мислення. Саме



в пошуковій діяльності дитина здійснює аналіз отриманих результатів, їхню особливу обробку, що є основою не лише формування образу ситуації, але й побудови наступних дій. Ці дії виступають як послідовні кроки в досягненні мети практичної діяльності.

У процесі розвитку наочно-дійового мислення формуються передумови до виникнення наочно-образного мислення, яке характеризується тим, що розв'язання певних завдань може бути здійснено дитиною в плані уявлень, без участі практичних дій. Ця функція мислення формується в процесі розвитку ігрової й наслідувальної діяльності. Не викликає сумніву, що початкові етапи розвитку наочно-образного мислення поєднуються з розвитком процесів сприймання. Так при рішенні певних перцептивних завдань процес сприймання протікає в тісному зв'язку із формуванням уявлень (наприклад, вибрати з ряду геометричних фігур задану дитина зможе тільки тоді, коли має про неї уявлення). Разом із тим відтворення в уяві образу предмета може бути включене в мисленнєву діяльність (наприклад, при вирішенні таких завдань, де істотними є властивості об'єктів, які дитина може собі уявити: так, дитина уявляє собі перетворення снігу у воду, рух м'яча по асфальтованій доріжці й по зарослій травною галявинці тощо).

Інтенсивний розвиток наочно-образного мислення відзначається не тільки появою образів та уявлень, але й зміцненням їх зв'язків із предметним світом, систематизацією уявлень, здатністю оперувати образами уявної ситуації, свідчить про перехід дитини на третю стадію компенсації.

У наочно-образному мисленні вміння уявляти предмети такими, як вони сприймалися, є провідним. Отже, дуже важливо, щоб діти з порушеннями зору опанували узагальненими способами обстеження різних предметів. Спосіб обстеження – це послідовна практична реалізація завдань спостереження, зміст якого визначається в дошкільному віці завданнями продуктивної діяльності (конструювання, малювання тощо). У дітей із важкою патологією зорової системи способи обстеження мають формуватися залежно від ступеня важкості порушень зорового аналізатора. Разом із тим, незрячих і дітей із порушеннями зору варто навчати загальній послідовності дій, притаманній для багатьох видів обстеження: сприймання цілісного вигляду предмета; виокремлення основних частин цього предмета й визначення їхніх властивостей (форма, величина тощо); визначення просторового взаєморозташування частин відносно одна одної (вище, нижче, ліворуч, праворуч); виокремлення більш дрібних частин предмета й встановлення їх просторового розташування стосовно основних частин; повторне цілісне сприймання. У результаті засвоєння такої узагальненої системи дій у процесі обстеження дитина опановує загальним принципом аналізу таких найбільш істотних ознак предмета, як його форма та структура.

Психічну діяльність дітей із порушенням зором відрізняє зниження рівня її довільності, що проявляється в зниженні здатності цього контингенту дошкільників до довільної актуалізації уявлень. Як уже було зазначено, формування довільності уявлень відбувається на основі засвоєння загальних схем відтворення образів предметів відповідно тому, як вони сприймалися. Разом із тим потрібна більш тривала робота, щоб процес актуалізації уявлень здійснювався за дуже гнучкою програмою. Наприклад, від загального уявлення предмета до уявлення його основних частин, від уявлення основних частин предмета –



до уявлення його дрібних деталей; відтворення образу предмета в сукупності всіх його ознак або лише істотних; відтворення тих ознак предмета, які істотні для певної продуктивної діяльності (конструкції предмета – для конструювання, контуру предмета – для малювання, форми предмета – для ліплення тощо).

Дуже важливо, здійснюючи виховання дитини з порушеннями зору, розвивати в неї ціннісне ставлення до предметного світу на основі формування системного характеру уявлень. Системний характер уявлень є неодмінною умовою до підвищення рівня довільності в його використанні. Системний характер уявлень забезпечується усвідомленням дитиною призначення предмета, що визначає його будову й матеріал, з якого він виготовлений. Дитина повинна розуміти, що предмет тоді виконує своє призначення, коли має певну будову. Ось, наприклад, пояснення взаємозв'язку між призначенням і будовою предмета й класифікації предметів за видовими ознаками, виходячи з їхнього призначення: «Щоб у чашку можна було налити рідину, у неї мають бути стіночки; їхня висота, розмір чашки визначають обсяг рідини, що може вміститися в посуд; з маленьких чашок п'ють каву, чайні чашки більших розмірів; за ручку чашку зручно тримати, а денце, щоб ставити на блюдечко». Для незрячих дітей і дітей із порушеннями зору хід пояснень супроводжується, виходячи з можливостей сприймання дитини, зоровим, дотиково-зоровим, або дотиковим обстеженням предметів.

Дитина має розуміти, *що призначення предмета визначає матеріал, з якого він зроблений*. Дитина шукає відповіді на запитання спільно з дорослим: «Чому предмет має саме таку форму, а не іншу? Чому із цього матеріалу зроблений предмет, а не з іншого?» Модель системного характеру формування уявлень про предмет мусить стати надбанням батьків.

Виділення комплексу видових ознак (призначення предмета, його будова й матеріал) допомагає дитині оперувати видовими поняттями, бо істотними ознаками для видових узагальнень предметів є їхні зовнішні особливості (маються на увазі предмети одягу і взуття, меблі, посуд тощо), уявлення про які мають бути сформовані відповідно до програмних вимог у молодшому дошкільному віці. Наприклад, крісло від стільця відрізняється наявністю підлокітників; панчохи, гольфи, шкарпетки – довжиною; шарф, хустка, косинка – формою. Експериментальним шляхом дитина з порушеннями зору може визначити відмінності в предметах, звертаючи увагу на розбіжність у призначенні. Знання видових ознак (знання про призначення предмета, його будову й матеріал, з якого він зроблений) допомагають дитині досить усвідомлено, відповідно її віку, використовувати слова, що позначають видові поняття.

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

- оволодіння цілеспрямованими дослідницькими діями, що допомагають вести сенсорно-перцептивний аналіз, необхідний для розв'язання завдання про цільове використання предметів у практичній діяльності;
- оволодіння вмінням виділяти не лише яскраво виражені якості й властивості (форма, величина, колір тощо) предметів, а й розуміти істотні характеристики, що лежать в основі первинних родових понять;
- засвоєння елементарних родових понять (іграшки, продукти, одяг, інструменти, меблі тощо), в основі яких лежить одна істотна ознака – призначення.



Усвідомлення родових понять із комплексу істотних ознак на цьому етапі розумового розвитку поки ще дитині недоступно.

Варто пам'ятати, що старші дошкільники з порушенням зору повноцінно засвоюють назви тільки тих предметів, які були включені в процес їх пізнавальної або практичної діяльності. Особливе значення для розвитку їхнього вміння точно використовувати слово, характеризуючи особливості предметів і логіки мислення, має навчання *порівнянню*. Необхідно послідовно вести дітей від порівняння предметів загалом (призначення, форма, величина, колір) до виокремлення й порівняння частин, деталей, спочатку в плані розбіжності, потім – подібності. Закінчується порівняння узагальненням, де виділяються відмінні ознаки кожного предмета.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підбиваючи підсумок, можна зробити висновок, що формування пізнавальної діяльності в дошкільників з порушеннями зору здійснюється на основі спеціально організованих корекційно-розвивальних занять при вирішенні ними пізнавальних завдань у різних видах предметно-практичної діяльності.

З активним включенням не лише мовлення й пам'яті, але й мислення в сенсорно-перцептивну діяльність дитина з порушенням зору переходить на наступний етап розвитку предметно-практичної діяльності, що охоплює кінець дошкільного віку і продовжує інтенсивно розвиватися в період навчання в молодших класах.

Подальші наукові пошуки в реалізації дошкільного виховання, наступна корекційно-розвивальна робота, у процесі якої дитина відкриває для себе істотні особливості оточуючих предметів, сприятиме формуванню варіативних способів пізнання, що розвиває спостережливість і логічність мислення. Це забезпечуватиме дитині можливість діяти в повсякденному житті розумно й досить самостійно, сприятиме досягненню результатів в ефективній предметно-практичній діяльності, формуванні інтелектуально розвиненої творчої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козлова Т. Г., Кондратенко Н. В. (2013). Сенсорна кімната як засіб оптимізації корекційної роботи з дітьми, які мають вади зору. Вихователь-методист дошкільного закладу. № 2. 27 – 31.
2. Свиридюк Т. П. (2001) Забезпечення безперервного корекційного впливу на чуттєвий досвід дітей з глибокими вадами зору. Кам'янець-Подільський. 228.
3. Сушкова Г. Г. (2006). Вади зору – не перешкода для повноцінного розвитку дітей. Дошкільне виховання. №12. 11 – 13.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kozlova, T. G., Kondratenko, N. V. (2013) Sensorna kimmnata jak zasib optymizacii korekcijsnoi' roboty z dit'my, jaki majut' vady zoru [Sensory room as a means of optimizing correctional work with children with visual impairments]. Vyhovatel'-metodyst doshkil'nogo zakladu. № 2. 27 – 31 [In Ukrainian]
2. Sviridjuk, T. P. (2001). Zabezpechennja bezperernogo korekcijsnogo vplyvu na chuttjevyj dosvid ditej z glybokymy vadamy zoru [Providing a continuous corrective effect on the sensory experience of children with profound visual impairments]. Kam'janec'-Podil's'kyj. 228 [In Ukrainian]
3. Sushkova, G. G. (2006) Vady zoru ne pereshkoda dlja povnocinnogo rozvytku ditej [Visual impairments are not an obstacle to the full development of children]. Doshkil'ne vyhovannja. №12. 11 – 13. [In Ukrainian]