

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ,
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ І МИСТЕЦТВА**

Кафедра дошкільної освіти

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**КОНСТРУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФОРМА ПІЗНАВАЛЬНО-
КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ВАДАМИ ЗОРУ**

Виконала: студентка II курсу ОС «магістр»

Галузь знань: 01 – Освіта Педагогіка

Спеціальність: 012 «Дошкільна освіта»

(денна форма навчання)

Бобух Олена Григорівна

Керівник: кандидат філософських наук, доцент
Степанова Наталія Михайлівна

Рецензент: кандидат педагогічних наук,
викладач Нікітська Юлія Мирославівна

Черкаси – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. КОНСТРУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ЗОРУ ..	8
1.1. Особливості конструктивної діяльності у дітей із вадами зору	8
1.2. Педагогічне діагностування зорового сприймання у дошкільників із вадами зору	17
Висновки до першого розділу	32
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІЗНАВАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНОГО НАПРЯМУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	34
2.1. Види та особливості пізнавальної діяльності	34
2.2. Корекційна робота пізнавальних процесів у дітей із вадами зору	41
2.3. Розвиток креативності як складової пізнавальної активності у дітей з вадами зору	49
Висновки до другого розділу	58
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПІЗНАВАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ВАДАМИ ЗОРУ	61
3.1. Діагностика пізнавальної активності та рівня креативності за допомогою індивідуального тестування у дітей з вадами зору 5-го року життя	61
3.2. Організація і проведення занять з конструювання для дітей за допомогою конструкторів LEGO в закладі дошкільної освіти	70
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження	83
Висновки до третього розділу	86
ВИСНОВКИ	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	93
ДОДАТКИ	105

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Основну інформацію про навколишній світ (до 90 %) людина отримує через зір, який є провідним сенсорним каналом взаємодії з дійсністю. Соціальні та екологічні чинники призводять до зростання захворювань населення України. Це стосується й захворювань зору, в Україні, як і в усьому світі, кількість дітей із такими вадами постійно зростає.

Питання удосконалення організації й змісту спеціальної дошкільної освіти, надання своєчасної комплексної допомоги дітям із різними порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі й із порушеннями зору, мають першочергове значення для підвищення ефективності підготовки до школи, своєчасного лікування, корекційного навчання, адаптації в середовище здорових однолітків. Тому за таких умов постає проблема пізнавального розвитку, корекції та збереження зорової функції у дітей дошкільного віку й особливо у тих, хто має вади зору.

Однією з важливих причин труднощів формування в дітей дошкільного віку пізнавальної активності є те, що в педагогічній практиці враховуються особливості розвитку дитини з вадами зору.

Для дитини заклад дошкільної освіти – це те середовище, в якому вона перебуває протягом тривалого часу, і цей час педагоги та інші фахівці повинні використати задля надання всього спектру корекційної та відновлювальної роботи для дітей з вадами зору.

Проблема здоров'я дітей дошкільного віку з порушенням зору досліджувалася багатьма науковцями (А. Андрєєва, Л. Вавіна, В. Вертугіна, І. Гудим, Ю. Демидова, Т. Сак, Б. Шеремет та ін.). Вченими доведено, що однією з важливих складових охорони здоров'я є своєчасне виявлення відхилень з метою найбільш ефективної організації оздоровчих і профілактичних заходів. При патології зору в дошкільників є наявним цілий комплекс рухових порушень, що зумовлені зниженням гостроти зору, порушенням бінокулярності, рухових функцій ока, поля зору та ін. (Т. Сак).

Наукові дослідження з вивчення особливостей процесу навчання дошкільників (Л. Виготський, А. Богуш, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло та ін.) свідчать про те, що різні відхилення в розвитку дитини дошкільного віку можна скорегувати. Особливо це стає можливим під час розвитку пізнавальних здібностей дитини. Пізнавальна активність – це якість особистості, що виявляється у готовності здобувати нові знання та оволодівати засобами пізнавальної діяльності. Науковці розглядають пізнавальну активність не тільки як інтелектуальну роботу, а перш за все, як умову, що визначає успіх у практичній діяльності, до якої належить конструювання (П. Гальперін, С. Кобильницька, В. Косата, Г. Костюк, М. Поддяков та ін.). Тому, особливу увагу під час корекції фізичних вад слід приділити розвитку пізнавальної сфери, та зоровій корекції дитини саме в межах спеціалізованих закладів дошкільної освіти.

Однією з найбільш важливих переваг корекційної роботи в спеціалізованому навчальному закладі для дітей з вадами зору є те, що дитину оточують не лише вихователі, а і тифлопедагог, сестра-ортоптистка, офтальмолог, які здійснюють постійний контроль та сприяють корекційно – відновлювальній роботі.

Спеціалізовані заклади дошкільної освіти для дітей з вадами зору повинні здійснювати комплексне, тривале, лікування, поєднане водночас із раціонально побудованим педагогічним процесом, який передбачає корекційно-виховну роботу з урахуванням порушень зорового аналізатору.

Проблеми лікувально-відновлювальної та корекційно-реабілітаційної роботи та шляхи їх вирішення висвітлено в багатьох працях вчених-офтальмологів: Е.Аветісова, Л.Григорян, Є. Ковалевського, Л.Медведя, В.Морозової та інших; у дослідженнях науковців-тифлогів: Л.Вавіної, Л.Григор'євої, В.Жохова, М.Земцової, Ю.Кулагіна, С.Кондратьєвої, О.Литвака, Л.Плаксіної, В.Ремажевської та ін. Окремі аспекти медико-психолого-педагогічної реабілітації дітей-інвалідів та їхня підготовка до інтеграції в

суспільство розглядалися в працях В.Андрієнка, В.Гудоніса, В.Журова, А.Максименка, І.Моргуліса, Г.Мустафаєва та інших дослідників.

Водночас, відзначаючи результативність проведених теоретичних досліджень і практичних спостережень із означеної проблеми, багато питань комплексної корекційної допомоги дітям із порушеннями зору не знайшли свого вирішення. Зокрема актуальною є розробка змісту комплексної корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із порушеннями зору із застосуванням конструктивної діяльності. Образно очі називають – «частиною мозку», винесеною на периферію й від того, як розвивається зір залежить злагодженість подальшого формування усіх систем організму дитини, її здоров'я та психоемоційного стану. Спираючись на взаємозв'язок співдружності «рука – око», саме конструювання може виконувати одночасно велику кількість завдань: від загального розвитку самої дитини до корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із порушеннями зору зокрема.

Зазначені положення зумовлюють актуальність обраної теми для магістерського дослідження: **«Конструктивна діяльність як форма пізнавально-корекційної роботи з дітьми з вадами зору».**

Мета дослідження – визначити, обґрунтувати та експериментально перевірити вплив процесу конструювання на корекцію пізнавальної сфери зорового сприймання та розвиток креативних здібностей у дітей дошкільного віку з вадами зору.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати особливості конструктивної діяльності та ефективність процесу конструювання у дошкільників з вадами зору.
2. Теоретично обґрунтувати значущість діагностування зорового сприймання для подальшої корекційної роботи із дошкільниками з вадами зору.
3. Вивчити види та особливості пізнавальної діяльності в дітей дошкільного віку з вадами зору.

4. Проаналізувати корекційну роботу пізнавальних процесів у дітей з вадами зору в закладі дошкільної освіти.
5. Дослідити та експериментально перевірити в закладі дошкільної освіти «Ромашка» м. Черкаси можливості процесу конструювання (із застосуванням конструкторів LEGO) для подолання проблем та вдосконалення пізнавальної активності й здібностей дошкільників із вадами зору.

Об'єкт дослідження – конструювання як ефективний метод корекції та розвитку здібностей у дошкільників з вадами зору.

Предмет дослідження – організація та проведення занять із конструювання для дітей за допомогою конструкторів LEGO в закладі дошкільної освіти.

Методи дослідження: для розв'язання визначених завдань та досягнення поставленої мети було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження, зокрема:

- *теоретичні:* вивчення стану проблеми у психолого-педагогічній, методичній літературі; теоретичний пошук (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення даних); аналіз педагогічної документації, зокрема стосовно занять із конструювання для пізнавально-практичної діяльності дітей; порівняльний аналіз програм виховання дітей дошкільного віку, навчальних методичних посібників тощо з метою виявлення особливостей формування пізнавальної активності та креативності у дітей дошкільного віку;
- *емпіричні:* цілеспрямовані та систематичні спостереження за освітнім процесом у закладі дошкільної освіти з метою обґрунтування умов формування пізнавальної активності у дітей; анкетування батьків; констатувальний та контрольний експерименти; застосування діагностичної методики; педагогічне оцінювання рівнів сформованості пізнавальної активності дошкільників; аналіз

результатів проведеного дослідження, здійснений за допомогою кількісної обробки отриманих даних з метою доведення ефективності методу конструювання.

Теоретичне значення одержаних результатів дослідження становлять положення та висновки, що розкривають: роль процесу конструювання для корекції формування пізнавальних та креативних здібностей у дітей дошкільного віку з вадами зору; визначення особливостей та покращення зорового сприймання під час конструювання у дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у виявленні взаємозв'язку конструювання з розвитком пізнавальної сфери (когнітивних та креативних) здібностей у дітей з вадами зору, враховуючи особливості зорового сприйняття та оптимальний підхід до збереження та використання зорового аналізатору. Матеріали роботи і результати експерименту можуть бути використані у роботі вихователів, методистів та інших фахівців, а також у роботі із батьками дітей з вадами зору.

Апробація результатів дослідження здійснювалась шляхом оприлюднення теоретичних і практичних висновків, узагальнень під час доповідей на семінарах. За темою дослідження був розроблений навчально-методичний посібник, який був представлений на міському фестивалі педагогічних інновацій у рамках XXIII міської виставки «Зернини досвіду 2016», схвалений педагогічною радою закладу дошкільної освіти комбінованого типу (ясла – садок) № 27 «Ромашка» Черкаської міської ради.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 133 сторінки, із них основного змісту 92 сторінки. Робота містить 10 малюнків і 4 таблиці.

РОЗДІЛ І.

КОНСТРУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ

1.1. Особливості конструктивної діяльності у дітей з вадами зору

Термін «конструювання» (від латинського слова *construere*) означає приведення у певне взаєморозміщення різних предметів, частин, елементів [32, с.61-62].

Під дитячим конструюванням прийнято розуміти виготовлення різноманітних споруд з будівельного матеріалу, виробів та іграшок з паперу, картону, дерева та ін. Конструктивна діяльність дошкільника - це практична діяльність, спрямована на отримання певного, заздалегідь задуманого реального продукту, що відповідає його функціональному призначенню.

До початку дошкільного дитинства малюк вміє створювати деякі елементарні побудови. Однак, конструювання ще не стало самостійним видом його діяльності, та елементи конструктивних дій дуже помітні саме в грі, і мають в ній допоміжне значення. Часто дитина в найпростіший спосіб поєднує декілька деталей, надаючи їм ігрового значення.

Конструювання, що має в основі ігровий мотив, подібне до конструктивно-технічної творчості дорослих, [27, с.70].

адже підпорядковується практичному призначенню будови, при створенні якої необхідно враховувати функціональні умови: побудований корабель повинен вмещувати всіх моряків.

Водночас дитяче конструювання має певну специфіку. Якщо кожен елемент конструкції дорослого, пов'язаний з іншими в єдине ціле, виконує фіксовану функцію, то кожен елемент дитячої конструкції, може не відповідати всім вимогам щодо реального об'єкта [32, с.63-67].

Часто конструкція подібна до нього загальними контурами та формою, однак їй бракує багатьох структурних елементів, а під час гри, відштовхуючись від сюжету, дитина взагалі може кардинально змінити її призначення.

Згідно з наробками М.М. Поддьякова, [63, с.37-38] з одного боку, цей вид діяльності вимагає від дітей досить складного просторового орієнтування, дитині необхідно представляти створювану конструкцію в цілому, враховувати її просторові характеристики, взаєморозміщення частин і деталей. З іншого боку, саме в конструюванні, як ні в якій іншій діяльності, формується просторове орієнтування. Уявлення про простір при цьому складається з конкретних ознак форми, величини, протяжності, об'ємності предметів, а також їх структурних одиниць: частин, деталей. У зв'язку з цим мова дітей збагачується новими термінами, поняттями (брусок, куб, піраміда та інше), які в інших видах діяльності вживаються рідко. Діти з вадами зору вправляються в правильному вживанні понять (високий - низький, довгий - короткий, широкий - вузький, великий - маленький), в точному словесному позначенні напрямку (над - під, вправо - вліво, вниз - вгору, ззаду - спереду, ближче тощо) [8, с.4-6].

Так само в процесі конструювання здійснюється розвиток сенсорних і розумових здібностей дітей. Діти набувають не тільки конструктивно-технічних умінь (споруджувати окремі предмети з будівельного матеріалу - будівлі, мости і т. ін. або робити з паперу різні вироби, ялинкові іграшки, машинки тощо), але й узагальнені вміння цілеспрямовано розглядати предмети, порівнювати їх між собою і розчленовувати на частини, бачити в них спільне та відмінне, знаходити основні конструктивні частини, від яких залежить розташування інших частин, робити висновки та узагальнення [86, с.102].

Важливо, що мислення у дітей з вадами зору у процесі конструктивної діяльності має практичну спрямованість і носить творчий характер. У процесі конструювання розвивається розумова діяльність, що є важливим фактором

при формуванні навчальної діяльності. Діти, конструюючи споруду або поробку, подумки уявляють, якою вона буде [51, с.29].

Спільна конструктивна діяльність дітей (колективні споруди, вироби) відіграє велику роль у вихованні початкових навичок роботи в колективі. Важливим є вміння попередньо домовитися (розподілити обов'язки, відібрати матеріал, необхідний для виконання споруди або виробу, спланувати процес виготовлення тощо) та працювати дружно, не заважаючи один одному. Виготовлення дітьми різних виробів та іграшок для подарунка мамі, бабусі, сестрі, молодшому товаришеві або однолітку виховує дбайливе і уважне ставлення до близьких, бажання зробити їм щось приємне. Саме це бажання часто змушує дитину працювати з особливою ретельністю і старанням, що робить його діяльність ще більш значущою і приносить велике задоволення [59, с.23-24].

Конструктивна діяльність має велике значення і для виховання естетичних почуттів, і для розвитку творчості. При знайомстві дітей з сучасними будівлями і з деякими доступними для їх розуміння архітектурними пам'ятками (фортеця, магазин, ляльковий театр тощо) розвивається художній смак, вміння захоплюватися архітектурними спорудами і розуміти, що цінність будь-якої споруди полягає не лише у його практичному призначенню, але і в його оформленні (простота і чіткість форм, витриманість колірних поєднань, продуманість прикрас і т. ін.) [99, с.24].

Дослідження Л.А. Парамонової довели, що конструювання в дошкільному віці може бути достовірно творчою, і розвиваючою діяльністю, тому що в її процесі у дитини з вадами зору формується універсальна здатність до побудови нових конструкцій і наділення їх індивідуальним сенсом [59, с.32].

Слід зазначити, що здібності є умовою успішного виконання конструктивної діяльності, а з іншого боку – вони чудово розвиваються в процесі цієї діяльності. Під час конструктивної діяльності дитина добирає відсутні, але потрібні для побудови якоїсь конструкції деталі [28, с.34-36].

Вектор пізнавального розвитку особистості спрямований від ситуативного застосування певних засобів конструктивної діяльності до стратегічної організації мислення. Конструктивна діяльність вимагає організації простору, встановлення взаємного розташування елементів і частин цілого за конкретною логікою відповідності конструкції реальному предмету і функціональному призначенню. Уміння наділяти конструкції певним змістом формує в дитини дорослий, він же спонукає до ігрової діяльності з моделлю, конструкцією [46, с.113].

У дошкільному віці розвиваються два види конструктивної діяльності: зображення і будівництво для гри за наробками (Ю.Демидова). Якщо дитина захоплена самим процесом конструювання, то конструктивна діяльність по суті наближається до образотворчої діяльності. Якщо в основі конструктивної діяльності ігровий мотив, мета конструювання – створити практичну будівлю, то така діяльність наближається до технічної творчості. У такій конструктивній діяльності основою виступає аналітико-синтетична діяльність з дослідження предметів, яка допомагає визначити способи конструювання. Під час аналізу зразка і вибору способів його побудови дитині допомагає спеціально організована педагогом пізнавальна діяльність, яка включає обстеження зразка, планування ходу конструювання, створення задуму [45,с.38]. Варто зазначити, що показниками творчості в конструктивній діяльності виступають: новизна способів побудови предмета, новизна самого предмета й новизна прийомів конструювання. Особливістю конструктивної діяльності, або характерною рисою конструювання дітей дошкільного віку є відтворення й перетворення (комбінування) просторових уявлень (образів). В дошкільному віці діти освоюють способи обстеження предметів і способи створення конструкцій, пізнають конструктивні властивості деталей, матеріалів. розширюється сфера творчих проявів. Особливо важливим є розвиток просторової уяви (Б.Ребус) і образного мислення (М.Поддьяков, І.Якимаська). [63,с.91]. Педагогу потрібно створити умови для просторового орієнтування. Дитині необхідно уявити

створювану конструкцію в цілому, враховувати її просторові характеристики, розташування частин деталей [60, с.244].

В ході аналізу матеріалів з теми встановлено, що конструювання як вид діяльності дітей спрямований на формування дій наочного просторового моделювання. У такій діяльності знаходимо зв'язок з художньою, конструктивно-технічною діяльністю дорослих [64, с.38].

Для конструктивно-технічної діяльності характерне практичне призначення конструкцій, будівель. Під час виконання конструкції дорослий попередньо обмірковує, створює план, підбирає матеріал з урахуванням призначення, техніки роботи, зовнішнього оформлення, визначає послідовність виконання дій [33,с.161]. Усі ці елементи є і в дитячому конструюванні. Продукти дитячого конструювання, як правило, призначають для практичного використання в грі. Оскільки конструктивна діяльність передбачає створення конструкцій з окремих частин, деталей, її виконання розвиває технічні здібності, сприяє розвитку винахідницьких вмінь та якостей характеру дитини. Під час створення конструкцій необхідно враховувати взаємне розташування деталей, спосіб їх з'єднання, можливість заміни на інші деталі.

Дитина пізнає властивості кожної з деталей, розкриває для себе закономірності з'єднання різних матеріалів, (притискування, зв'язування, склеювання тощо) [27,с.57].

Загальновідомо, що продукт дитячої діяльності не має суспільного значення, дитина не вносить нового в матеріальні, культурні цінності суспільства. Однак розумне керівництво дитячою конструктивною діяльністю з боку дорослих має сприятливий вплив на трудове виховання дітей. За умови правильно організованої конструктивної діяльності діти здобувають не тільки конструктивно-технічні вміння (споруджувати окремі предмети з будівельного матеріалу – будинки, мости або робити з паперу ялинкові іграшки, човники), але й узагальнені вміння – цілеспрямовано розглядати предмети, порівнювати їх між собою, виділяти окремі частини, бачити в предметах загальне й окреме,

знаходити основні конструктивні частини, від яких залежить розташування інших частин, робити висновки й узагальнення.

Таким чином, можемо погодитися із науковцями А.Лурія, М.Поддьяковим, які виокремлюють групи здібностей до конструктивної діяльності: [46,с.69].

1) нормативно-стабілізаційні – уміння орієнтуватися у властивостях предметного світу (сенсорні, здібності наочного моделювання);

2) здібності перетворювальні (діалектичні) – створення нових предметів на основі предметних уявлень. Ці здібності є базисом конструктивної діяльності і механічної творчості;

3) здібності до символічного опосередкування – уміння передавати свої емоції у конкретних образах, виражати своє ставлення до предметної дійсності, (проявляється через колір, просторові рішення).

Особливістю процесу конструювання для дітей з вадами зору є відтворення і перетворення (комбінування) просторових уявлень (образів), що сприяє практичному пізнанню властивостей геометричних тіл і просторових відносин [39, с.17-19].

Існують такі форми конструювання:

- Конструювання за зразком;
- Конструювання за умовами;
- Каркасне конструювання;
- Конструювання за власним задумом;
- Конструювання за кресленнями та схемами;
- Конструювання за моделлю;
- Конструювання за тематикою.

З метою розвитку дитячого конструювання як діяльності в процесі якої розвивається сама дитина, дослідники запропонували різні форми організації навчання конструювання.

Суть, розробленого Ф. Фребелем, конструювання за зразком полягає у тому, що дітям пропонують зразки будівель, виконаних з деталей будівельного матеріалу, конструкторів, виробів з паперу і, як правило, показують способи їх відтворення. У цій формі навчання забезпечується пряма передача дітям готових знань, способів, дій, заснована на наслідуванні. Таке конструювання важко напряму пов'язувати із розвитком творчості, тому найпростішим його способом є створення зразка на очах у дітей, які мають змогу спостерігати за діями конструктора, послідовністю та особливостями процесу, бачити деталі конструкції, тощо [75,с.178].

Значно складнішим є конструювання за готовим зразком, оскільки тут дитині необхідно ретельно обстежити його та виділити окремі деталі. Під час цього процесу дитина отримує точніше уявлення про предмет, який необхідно буде сконструювати. Основне, під час обстеження зразка для дітей з вадами зору - виділити великі його частини та зрозуміти їх взаєморозміщення.

Використання розчленованого на елементи зразка виправдане лише на початку оволодіння конструктивною діяльністю, коли дитина набуває перших навичок обстеження, вміння виокремлювати основні частини. Тривале конструювання за розібраним зразком з часом втрачає свою користь, бо дитина, навчившись точно копіювати його, вичерпує своє конструктивне завдання. Діяльність, яка складається лише з точного відтворення зразка, не розвиває вміння творчо підходити до розв'язання конструктивних завдань. Ефективнішим є зразок-малюнок (макет), оскільки малюнку необхідно відтворити на основі площинного зображення тримірну конструкцію, що вимагає здатності бачити за зображенням реальну дійсність [66,с.36-39].

Запропоноване М.М. Поддьяковим конструювання за умовами, принципово інше за своїм характером [63,с.154]. Воно полягає у тому, щоб не даючи дітям зразка споруди, малюнків і способів її зведення, визначити лише умови, яким споруда повинна відповідати і які, як правило, підкреслюють практичне її призначення (звести через річку міст певної ширини для пішоходів

і транспорту). Завдання конструювання в даному випадку виражаються через умови і носять проблемний характер, оскільки способів їх вирішення не дасться. У процесі такого конструювання у дітей з вадами зору формується вміння аналізувати умови і на основі цього аналізу будувати практичну діяльність досить складної структури. М.М. Поддьяков, О.М. Давідчук, Л.А. [28,с.36-40]. Парамонова визначили, що така форма організації і навчання найбільшою мірою сприяє розвитку творчої уяви.

Запропоноване М. М. Поддьяковим каркасне конструювання, передбачає початкове знайомство дітей з простим за будовою каркасом, як центральною ланкою споруди (його частини, характер їх взаємодії), і подальшу демонстрацію педагогом різних його змін, що призводять до трансформації всієї конструкції. У результаті, діти з вадами зору легко засвоюють загальний принцип будови каркасу і тренуються виділяти особливості конструкції [31, с.123-124]. Під час конструювання такого типу, дитина, дивлячись на каркас, повинна домислити, уявно домалювати його, додаючи при цьому до одного й того ж каркасу різні додаткові деталі. Виходячи з цього, каркасне конструювання може стати ефективним засобом формування уяви та образного мислення.

У порівнянні з конструюванням за зразком, конструювання за власним задумом має більші можливості для розвитку творчості дітей, для прояву їх самостійності, тому що вони самі вирішують, що і як будуть конструювати. Процес створення задуму майбутньої конструкції і його втілення, у даному виді конструювання, досить важке завдання для дошкільнят, їх задуми нестійкі і часто змінюються в процесі діяльності, тому необхідно чітко пояснити і, у разі необхідності, допомогти дитині втілити першочерговий задум [67,с.413]. Щоб конструювання протікало як пошуковий, творчий процес, діти повинні мати узагальнені уявлення про конструйовані об'єкти, володіти основними і вміти шукати нові способи конструювання. Ці знання та вміння набуваються в процесі освоєння інших форм конструювання.

Конструювання за найпростішими кресленнями і наочними схемами було розроблено С. Леоном Лоренсо і В.В. Холмівською. Вчені визначають, що моделюючий характер самої діяльності, в якій з деталей будівельного матеріалу відтворюються зовнішні і окремі внутрішні особливості реальних об'єктів, створює можливості для розвитку функціональних форм наочного моделювання [21,с.9-10]. Ці можливості найбільш успішно можуть реалізовуватися при навчанні дітей спочатку побудови простих схем-креслень, що відбивають зразки будівель, а потім, навпаки, практичного створення конструкцій за простими схемами-кресленнями. У результаті такого навчання у дітей з вадами зору розвивається образне мислення та покращуються пізнавальні здібності [36,с.34]. Як показали дослідження, найбільш легко це відбувається при використанні комп'ютерного конструювання у взаємозв'язку з практичним.

Конструювання за моделлю, запропоноване О.М. Міреновою та А.Р. Лурія полягає у тому, що дітям в якості зразка представляють модель, з прихованим обрисом окремих елементів. Цю модель діти повинні відтворити з наявного у них будівельного матеріалу. Таким чином, дитині пропонують певне завдання, але не дають способу розв'язання [57,с.73-74]. Дослідження А.Р. Лурії показало, що постановка таких завдань перед дошкільниками є досить ефективним засобом активізації їх мислення. У процесі вирішення таких завдань, у дітей формується вміння подумки розбирати модель на складові елементи, уміло підібравши і використавши ті чи інші деталі. Зауважимо, що конструювання за моделлю є ускладненим різновидом конструювання за зразком.

Суть конструювання за тематикою полягає у тому, що дітям пропонують загальну тематику конструкцій (техніка, місто), і вони самі створюють задуми конкретних будівель, виробів, самостійно обирають матеріал і техніку виконання [94]. Цей вид конструювання дуже близький до конструювання за задумом, з тією лише різницею, що задуми дітей тут обмежуються темою.

Основна мета організації конструювання за тематикою - актуалізація та закріплення раніше набутих знань і вмінь з конструювання, а також переключення уваги дітей на нову тематику, у разі їх «застрягання» на одній і тій самій темі.

Кожна з форм організації конструктивної діяльності у дошкільному навчальному закладі виконує водночас кілька завдань: від виховної, корекційно - компесоторної роботи, до психічно – когнітивного і творчого розвитку дітей з вадами зору [29,с.84]. Усі зазначені форми конструювання позитивно впливають на ті чи інші здібності дітей, які, в свою чергу, становлять основу для формування дитячої креативності.

1.2. Педагогічне діагностування зорового сприйняття у дошкільників з вадами зору

Психолого-педагогічного діагностування призначене для використання в якості засобу поточного контролю за допомогою певних методик, психічного розвитку дитини, з метою підвищення індивідуального підходу в педагогічному процесі у дитячих навчальних закладах, а також для індивідуального консультування за проханням батьків або вихователів. Дані методики [95,с.12] допомагають своєчасно виявити відхилення та затримки психічного розвитку дитини і, якщо є така необхідність, застосувати всі необхідні методи корекції відхилень, що були виявлені. При здійсненні обстеження дитини на початку відвідування закладу дошкільної освіти є надання професійної, кваліфікованої допомоги дитині в процесі адаптації до умов дошкільного закладу та його колективу, а також для побудови оптимального плану навчання і корекції розвитку.

Організація діагностичного обстеження особливостей зорового сприйняття дітей базується на наступних *принципах*:

- цілісний підхід: оцінка рівня особистісної цілісності дитини, та

соціальної адаптованості;

- загальний аналіз психічного, фізичного та соціального розвитку дитини;
- всебічність та комплексність обстеження;
- аналіз розвитку дитини у динаміці;
- обстеження проводиться у формі навчального експерименту [58,с.324].

Аналіз динамічних змін в процесі виховання та навчання дитини, формування запланованих змін:

- дитина долає ускладнення завдяки отриманню від педагога деталізованої інструкції, також можна допомогти додатковими запитаннями, які підштовхують до правильної дії. Завдання повинні виконуватися від простих до складних, перехід від спільних дій педагога та дитини до самостійного виконання має бути поступовим;
- опора на канали сприймання інформації, а саме збережені структури, на провідні репрезентативні системи;
- відповідно до розумової працездатності дитини відбувається розподіл навантаження;
- діагностичні завдання повинні відповідати можливостям та інтересам дитини;
- підтримання позитивної мотивації та зацікавленості на належному рівні, гарантують успішність виконання кожного кроку завдання, після виконання обов'язкове підкріплення мотивації досягнень;
- форми обстеження які використовуються (предметна гра, дидактична, сюжетна або рольова; в процесі індивідуальної роботи, у мікрогрупі, або з залученням батьків) - обов'язково мають бути адекватними індивідуальним і віковим особливостям дитини [54,с.52].

За наявності порушення психічного або фізичного розвитку дитини виявлення «середнього» рівня розвитку - неможливе і не ефективне. Оскільки

психофізичне порушення призводять до того, що пізнавальна активність зазвичай знижена, дитина не може засвоїти соціальний досвід у повному обсязі, хоча він є легкодоступний одноліткам, які не мають таких порушень [47,с.135]. Етапи засвоєння можуть відрізнятися від загальноприйнятих досить вагомо. Психічний розвиток у дитини з вадами зору, у порівнянні із звичайною дитиною, цілком визначається корекційною - педагогічною роботою, яка з нею проводиться. Так, слабозорі діти на відстані не засвоюють досвід предметної і практичної діяльності, тому об'єкт спостереження слід піднести до очей дитини на ближчу відстань, дати в руки, допомогти їй руками обстежити предмет, розповісти про нього, викликати зацікавлення у дитину, не налякавши при цьому [12,с.49-51].

Зв'язок або така залежність розвитку дитини із психофізичними порушеннями у розвитку від її умов життя, а саме навчально-виховного та корекційного впливу є очевидним [34,с.5]. При цьому ми пам'ятаємо, що реальний рівень розвитку дитини з вадами зору не завжди відповідає її можливостям до розвитку. Реальний рівень розвитку дитини, та її знання про навколишнє середовище, не є достатньою підставою щоб визначити ті, чи інші відхилення в розумовому розвитку, або встановити діагноз. Не можуть бути підставою і дані про розвиток окремих процесів психіки, адже відомий факт, що і нормальний інтелектуальний розвиток не виключає випадки поганої пам'яті, концентрації уваги, або окремих видів сприймання [61,с.13].

Отже, педагогічна діагностика дітей з вадами зору і як наслідок, порушеннями психофізичного розвитку повинна максимально проаналізувати особливості розвитку дитини [30,с.28], а також визначити її потенційні можливості, інтереси, задатки на які в подальшому можна опиратися у здійсненні корекційних та розвиваючих впливів. Застосування методів педагогічної діагностики у вихованні та навчанні дітей допомагає своєчасно виявити їх труднощі, а після цього встановити причини, зробити цілеспрямований аналіз поведінки та діяльності.

У педагогіці та особливо, в тифлопедагогіці, психолого-педагогічного діагностування залишається мало розробленим. Проблема полягає ще й в тому, що стандартизований психолого - діагностичний інструментарій для обстеження дітей з вадами зору практично відсутній.

Психологи, педагоги, та інші фахівці, які працюють з дітьми з вадами зору, найчастіше використовують загально психологічні методики для діагностики, самостійно адаптуючи їх до зорових можливостей дітей [43,с.78]. Під час анкетування вихователів та тифлопедагогів у закладу дошкільної освіти з'ясувалось, що діагностичний інструментарій, який вони використовували для педагогічного обстеження дошкільників з вадами зору, досить вузький, і зазвичай недостатній для всебічного вивчення здібностей дітей [13,с.20].

В умовах спеціалізованого дошкільного закладу освіти, спочатку року і в кінці, тобто двічі на рік, здійснюється психолого-педагогічне обстеження дітей з вадами зору [10,с.92]. Мета проведення обстеження - встановлення особливостей пізнавальної діяльності, а також окремих психічних функцій та загального особистісного розвитку. Таке вивчення необхідне для подальшого вибору найбільш ефективних або оптимальних засобів педагогічного впливу й розробки перспективного плану навчально-виховної та корекційної роботи, з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку, можливостей та потреб які було виявлено в кожній дитини [19,с.94-96].

Головною умовою проведення такої діагностики є природність ситуації, в якій вона проводиться, емоційний комфорт, і добре самопочуття дитини. Середовище приміщення а також обставини, в яких відбувається обстеження малюка, повинні бути максимально або хоча б по можливості знайомими і привабливими. Важлива роль щодо створення такого середовища належить педагогу, який проводить діагностичне обстеження. Тут необхідні глибокі знання психологічних особливостей дітей раннього та дошкільного віку, а також мати досить високий рівень досвіду спілкування з ними [18,с.162].

Приступаючи до діагностичних процедур, потрібно попередньо встановити теплий емоційний контакт з дитиною, разом з нею пограти, викликати позитивні емоції та почуття довіри [18,с.170].

Після обстеження, говорячи про результати обстеження з педагогами та батьками, дитини, незалежно від недоліків та порушень, виявлених під час діагностики, потрібно максимально підкреслювати позитивні якості дитини, намагаючись уникнути негативних характеристик. Якщо встановлена затримка в розвитку дитини, педагог повинен сформулювати свій висновок у коректній формі, і обов'язково, запропонувати рекомендації щодо допомоги дитині. Важливим моментом при цьому, своєрідним акцентом, повинна бути не констатація самого факту відхилення, а саме пояснення причини сформованості не в повній мірі тієї чи іншої якості дитини. Важливий наголос і характеристика позитивних змін у дитячій поведінці, за умови дотримання всіх необхідних рекомендацій. При цьому також важливо пояснити, на які позитивні зрушення у розвитку дитини варто чекати, у ході корекційної роботи. Особливо під час спілкування з батьками слід уникати або не використовувати такі терміни як: «високий» або «низький» рівень розвитку, так само як і інших негативних характеристик дитини [20,с.39].

Щоб забезпечити ефективність та інформативність психолого-педагогічного обстеження, ще до його проведення потрібна серйозна попередня підготовка. Слід продумати побудову до найменших деталей, процедуру обстеження та доцільність методик, що застосовуються. Необхідно чітко визначити, що саме, або які відомості про розвиток дитини нам необхідно отримати. Щоб обрати методи обстеження, підібрати дидактичні, стимулюючі та інші матеріали спочатку потрібно ознайомитись з особою дитини, її медичною карткою, поговорити з батьками, та з'ясувати індивідуальні особливості [70,с.82].

Також ми повинні врахувати і вікові особливості дитини. Тому що діти молодшого віку та старшого дошкільного - неоднаково реагують на процес обстеження та на ті завдання, які їм пропонують виконати.

Зазвичай дошкільники досить легко і швидко починають контактувати з педагогом, якщо зацікавлені іграшкою, ігровою ситуацією, або казкою [69,с.169]. В цілому, процес обстеження дитини повинно будуватися у формі цілісно-вибудованої гри. Але, при цьому завдання потрібно ставити достатньо конкретні, з невеликим обсягом та не перевантажені деталями, що особливо важливо для дітей з вадами зору, в яких концентрація уваги зазвичай знижена, і швидка втомлюваність. Потрібно також враховувати і зниження пізнавальної активності у дітей з вадами зору. Стимулюючий матеріал має бути чітким, яскравим, контрастним, без зайвої деталізації, інструкції – чіткими і зрозумілими [11,с.73].

Під час процесу обстеження, основну увагу потрібно приділити наскільки дитина розуміє інструкції та мету завдання, особливості виконання завдання, має значення і ставлення дитини до результатів своєї діяльності.

На початковому етапі обстеження слід аналізувати поведінку дитини, те, як вона реагує на інструкцію до завдання: деякі діти, не дослухавши завдання, часто починають його виконувати навмання, інші просять повторити інструкцію, намагаються зрозуміти завдання; окремим дітям достатньо лише усної інструкції, інші потребують підкріплення наочним показом. Таким чином, характер інструкції (усна, наочний показ, їх поєднання) може слугувати одним з критеріїв під час виявлення розумових здібностей дитини [49,с.27].

Спостерігаючи за виконанням завдань дитиною, якісними характеристиками її дій та реакцій, слід звернути увагу на ступінь зосередженості та працездатності дитини, на наявність спрямованості та ступінь зацікавленості, на те, як дитина використовує допомогу дорослого, чи звертається за допомогою, коли її потребує. Необхідно враховувати ступінь та

види допомоги. Отже, роль і вплив допомоги, те, як її сприймає дитина, також можуть бути діагностичними показниками [53,с.75].

Ще одним важливим показником може слугувати реакція дитини на результати власної діяльності, вміння контролювати свої дії, перевіряти правильність власного результату, порівнювати свою роботу зі зразком. Також важливо враховувати емоційні реакції дитини на неможливість вирішення певних завдань [22,с.573].

Методи педагогічного обстеження

Найбільш ефективним та інформативним в педагогічному обстеженні вважається ***метод бесіди***. Цей метод чудово підійде і для початкового налагодження контакту з дитиною, тому з бесіди власне і починають обстеження. Бесіда має проводитися природно, невимушено, без обмежень вузькими запитаннями та чітко регламентованими відповідями. Бесіду не має розпочинатися зі збору відомостей про дитину. Спочатку слід зорієнтуватися у ситуації: який у дитини настрій, що може зацікавити її в оточуючому середовищі. Розмова повинна бути водночас невимушеною, але і, цілеспрямованою. Педагог не повинен використовувати випадкові запитання, він повинен постійно дотримуватися мети обстеження та виконання поставлених завдань [88,с.26-27]. Бесіда не має бути надто довгою, щоб не втомити дитину. Під час бесіди з дитиною з вадами зору слід зосередитися перш за все, на виявленні уявлень дитини про свою сім'ю, саму себе, про навколишній світ. Так, під час бесіди слід з'ясувати, що знає дитина про своїх близьких, родину, оточення, про саму себе. Наступним є блок запитань спрямованих на виявлення просторових уявлень: орієнтування вправо – вліво, вгору – вниз, далеко – близько та ін. Зазвичай для дитини з вадами зору вже в дошкільному віці може бути характерним вербалізм уявлень, через це з'ясування предметно-практичних уявлень під час розмови є недостатнім і потребує уточнення під час виконання послідовних практичних завдань [42,с. 9-11].

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

Уявлення дітей про явища природи можна з'ясувати перевіркою знань про пори року, їх характерні ознаки; про рослини саду, городу, лісу; тварин [23,с.114].

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

Діти з вадами зору, в наслідок недостатнього сенсорного досвіду, мають деякі труднощі з формуванням уявлень. Тому при встановленні причинно-наслідкових зв'язків, доволі часто, стикаються з труднощами, їм також важко вдається, порівнювати та класифікувати предмети між собою [79,с.345-346].

Загалом, хід і результати бесіди повинні націлити педагога на подальше обстеження та на ті якості особистості дитини, які варті особливої уваги.

Спостереження являє собою наступний етап обстеження і воно фіксує особливості перебігу ігрової діяльності дітей. У більшості випадків, діти з вадами зору, по-різному поведуться в процесі природної, колективної, індивідуальної або спеціально-організованої педагогом гри. Тому в організованому спеціально спостереженні за виконанням дітьми ігрових дій, запропонованих педагогом, спочатку повинно передувати природне спостереження за ігровою діяльністю. Стимулюючим дидактичним матеріалом для обстеження пізнавальної діяльності дітей з вадами зору, слугують іграшки [89,с.597-598]. Зацікавлюючи дошкільника іграшками і привертаючи його увагу ігровим сюжетом, обстеження не викличе негативної реакції і дитина буде поводитися спокійно, сміливо і вільно. Вирішення логічних завдань, здійснення класифікації предметів, вияв вольових якосте дитини, так само відбувається під час гри.

Підбір пари до предметів чи їх зображень, гра з пірамідками, кубиками, дає можливість з'ясувати наскільки дитина вміє розрізняти предмети за величиною або кольором. Допомагає виявити рівень розвитку дрібної моторики, стан рухової координації, вміння рахувати, ціле спрямовувати свою діяльність [25,с.2-5].

Гра з іграшковим посудом, ляльками, транспортом - допомагає створити певну ігрову ситуацію та в процесі гри, з'ясувати основні соціально-побутові та предметно-практичні уявлення дитини. Слід не перевантажувати дитину великою кількістю іграшок. Спеціальні організовані ігри з метою обстеження доцільніше проводити в кабінеті тифлопедагога, де зайві іграшки прибираються з поля зору дитини, а не в загальній груповій кімнаті, де дитина може відволікатися на інші іграшки.

Достатньо інформативним і важливим є спостереження за іграми дітей в колективі однолітків, там де простежується здатність до виконання інструкцій педагога, розуміння та дотримання правил гри, виконання своєї ролі, особистісні характеристики [3,с.62].

Отже ігрова діяльність, як метод обстеження, дозволяє виявити ряд психічних та психологічних особливостей дітей: увагу, сприймання, мислення, емоції, інтереси та багато іншого.

Іншим достатньо ефективним методом є обстеження *розуміння дітьми сюжетних малюнків та літературних текстів і казок*. Цей метод дає можливість оцінити або виявити особливості сприймання, його точність, а також рівень мислення, сформованість уявлень та уяви, особливості емоційних реакцій, пам'яті, та інтересів дитини [72,с.73-75].

Для такого обстеження потрібен набір карток із зображеннями певних предметів, із різних родових груп та категорій. Дитина повинна впізнати малюнок, дати йому назву, визначити для чого призначений цей предмет. За допомогою таких предметних карток можна легко перевірити зорову пам'ять дитини.

Для дітей з вадами зору на різних вікових етапах, характерний нерівномірний психічний розвиток і взаємодія компенсаторних механізмів подолання недоліків за рахунок діяльності збережених аналізаторів [65,с.67]. Розвиток психіки дитини з вадами зору своєрідно відбувається і за якісними характеристиками, і за темпом. У порівнянні зі звичайною дитиною, у дитини з вадами зору зазвичай, спостерігається певне відставання та нерівномірність розвитку деяких психічних процесів. Однак проведені спеціальні дослідження, безпосередньої залежності стану розвитку психічних процесів від гостроти зору у дошкільнят - не виявили. Доведено також, що існує пряма залежність від того, наскільки цілеспрямовано і своєчасно проводилася робота із збагачення чуттєвого досвіду дитини, чи підтримується в неї процес створення системи уявлень, саме ця робота успішно проводиться у спеціальних дошкільних навчальних закладах [24,с.13].

Анкетування вихователів та педагогів допомогло з'ясувати, що при обстеженні дітей з вадами зору, особливої складності набуває діагностування стану зорового сприймання. Оскільки для них не просто підібрати стимулюючі дидактичні матеріали, які повинні відповідати зоровим можливостям дитини. Фахівцям які проводять такі обстеження, доцільно мати набір окулярів, які можна виготовити самостійно, щоб врахувати особливості зорового сприйняття при різних захворюваннях, в яких, хоча б приблизно, можна відтворити умови сприймання кожної дитини, та забезпечити доступність діагностичних матеріалів які запропоновані. Для батьків ця інформація також буде корисною, бо допоможе зрозуміти, що і як може бачити їх дитина, щоб в подальшому надати йому ефективну допомогу [87,с.45-46].

Діагностування зорового сприйняття

Зорове сприйняття варто розглядати не лише як реакцію на стимул, а як провідний зв'язок з оточуючим світом, адже саме зорове сприйняття відповідає за отримання інформації про події та об'єкти зовнішнього світу. Це складна система перцептивних та пізнавальних дій. Для дитини зорове сприйняття має

величезне пізнавальне значення, тому що орієнтує та регулює її поведінку, тісно пов'язане з мнемічними процесами, увагою, мисленням, мотивацією, інтересами та емоціями.

З огляду на те, що між процесами сприймання та діяльності, існує взаємозумовленість - розвиток зорового сприйняття тісно пов'язаний з дотиком, загальною та дрібною моторикою тому цей процес не може розглядатися окремо від них, і в процесах природного або спеціально організованого корекційно - компенсаторного формування, і під час діагностики рівня розвитку [68,с.36-37].

Діагностика стану розвитку зорового сприйняття доцільна в різних видах дитячої діяльності: ігровій, трудовій, побутовій. Завдання, які використовуються для обстеження стану розвитку зорового сприйняття, можна поділити за такими офтальмологічними показниками як: стан оптичної уваги; плавність та послідовності рухів очей в різних напрямках; візуальне впізнавання предметів; активна фіксація погляду на предметі.

Послідовність у подачі завдань здійснюється за принципом поступового ускладнення. За цим же принципом будується і корекційна робота розвитку зорового сприйняття та залишкового зору [38,с.121].

Для ускладнення завдань можна використати перекресленні, недомальовані контурні зображення, збільшувати кількість реальних предметів, об'єктів, та їх зображень для запам'ятовування від 2-3 до 6-7, застосування графічних і абстрактних зображень у тому числі літер, цифр та їх елементів.

Орієнтовний план обстеження зорового сприйняття:

Впізнання й називання предметів.

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

2. Моделі. В якості моделей використовуємо іграшки: розповісти Оксанці, які іграшки живуть у кімнаті, як з ними можна гратися.

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

Диференціація за кольором.

1. Кольоровий спектр: «Скласти веселку» або «Назви колір».
2. Класифікація предметів за кольором: «Сховай квіти на килимі»
3. Підбір парних предметів за кольором.
4. Відбір предметів одного кольору, але з різними відтінками за інтенсивністю.

Диференціація за формою.

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

Диференціація за величиною.

1. Порівняння предметів за розміром, на рівні впізнавання і називання «більший – менший».
2. Побудова предметного ряду за розміром, від найбільшого до найменшого і у зворотному напрямку.
3. Класифікація предметів за величиною: «Розсели звірят у хатинки» [б,с.65-71].

Це завдання допомагає визначити вміння дитини цілеспрямовано розглядати, тобто візуально обстежувати об'єкт. Потрібно звернути увагу на те, як дитина виокремлює основні елементи, деталі об'єкта, визначає їх розміщення в просторі, співвідношення, чи може помітити зміни в самому об'єкті або його розташуванні. При цьому слід пам'ятати, що розглядання або впізнавання предметів та їх зображень дітьми з глибокими вадами або порушеннями зору вимагає більш тривалого часу, це пов'язане з характерною для них загальмованістю процесів зорового аналізу і синтезу.

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

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

Особливу увагу під час обстеження слід звернути на узгодженість у дитини просліджуючих рухів рук і очей, простежування поглядом дій руки, а на далі і рухомих об'єктів у просторі. Обстеження зорово-моторної координації ефективніше здійснювати на прогулянках, заняттях з ритміки та фізичного виховання, під час виконання рухових вправ: ходьбі, катанні на велосипеді, бігу за розмітками, по доріжках і огорожених майданчиках; а також киданні в ціль різними предметами в іграх «Літаючі тарілки», «Літаючі ковпачки», «Дартс», «Кільцекид», «Влуч у ціль» [35].

Можна також використовувати спеціальні завдання, з обведенням за трафаретом або контурним і силуетним зображенням.

Наприклад:

- обвести за контуром таку кількість квадратиків, скільки чується звуків у слові;
- обвести на верхній смужці 5 кружечків, а на нижній смужці обвести – на 2 трикутники більше;
- другий, четвертий і шостий квадратики у верхньому рядку зафарбувати червоним кольором, а третій, п'ятий і сьомий у нижньому – заштрихувати;
- у різних місцях аркуша обвести за зовнішнім або внутрішнім контуром трафарети іграшок, а потім з'єднати їх доріжками.

Вивчення дитячих малюнків було і залишається ефективним методом педагогічної та психологічної діагностики. В аналізі дитячих малюнків, увага акцентується на вмінні відтворити предмет, зберігаючи всі його частини, адекватності використаних кольорів, дотриманні пропорцій, логічності зображеного, вмінні розкрити сюжет відповідно до заданої теми. Отримані дані психолого - педагогічного вивчення малюнків є додатковим матеріалом для оцінки актуального рівня загального розвитку дитини, його структури і типології, інтерпретації інтелектуальних можливостей в цілому і виступають основою для подальшого прогнозування корекційного розвитку.

Дитячі малюнки виступають також досить дієвим засобом виявлення перцептивно - моторних порушень [96,с.133].

Обстеження навичок зорового просліджування рухомих об'єктів в просторі краще починати з визначення змін у положенні окремих рухомих частин у іграшок, наприклад у ляльки (ручки, ніжки), у машини (кузов, дверцята), у будиночка (вікна, двері) та ін. [17,с.9]. Під час оперування з об'ємними, пласкими, збірними - розбірними іграшками та предметами, які мають одну (або декілька) рухома - закріплених частин, дитина починає поступово засвоювати зорові образи руху і пози, які в подальшому закріплюються в процесі самостійно виконаних рухів і дій за показом дорослого, по пам'яті, за зразком-схемою, або за словесною інструкцією.

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

Варто пам'ятати, що у дітей з вадами зору формування навичок спостереження за декількома рухомими об'єктами – це досить тривалий і складний процес, який потребує багаторазового повторення спеціально підібраних вправ [73,с.16-21]. Спочатку організовується спостереження за двома об'єктами (Де мишка? А куди втік зайчик?; В який бік поїхала вантажна

машина, а в який – пожежна? та ін.), з часом, поступово кількість об'єктів збільшується, напрямок їх руху урізноманітнюється.

Досить складним для зорового сприймання дітей з вадами зору є визначення відстані до об'єкта, об'ємності, виділення співвідношень і переміщення різних деталей (предметів) у просторі, глибини простору, зміна їх розташування [78,с.51-52]. Тому під час педагогічного обстеження потрібно визначити і далі сформувати у дітей навички порівняння об'єктів у просторі, моделювання різних просторових ситуацій, вміння визначати власне місцезнаходження.

Для цього можна використати вправи для розвитку окоміру:

- визначити, скільки кроків треба зробити, щоб дійти до вікна, до ляльки, до дерева;
- хто далі сидить (на дальшій відстані): ведмедик чи зайчик;
- хто вищий за зростом: Сашко чи Іван та ін.;
- візьми собі дві такі ж, як у мене, іграшки (два кубики або дві матрьошки контрастного розміру);
- показати співвідношення за висотою двох предметів, за допомогою стовпчиків або смужок, тощо;
- розділити геометричну фігуру: коло, квадрат, прямокутник на 2, 4, 3 рівні частини;
- розрізати стрічку на рівні частини.

Під час діагностичної роботи потрібно враховувати, той факт, що поведінка дошкільника вкрай нестійка [5,с.47]. Це залежить від великої кількості ситуативних, випадкових факторів: фізичного самопочуття дитини, його ставлення до нових обставин і навколишніх предметів та багато іншого. Якщо поведінка дитини несприятлива (пасивність, загальмованість) потрібно доповнити дані діагностики розмовою з батьками або родичами, з педагогами, які працюють з дитиною, інформацією яка отримана під час спостереження за вільною активністю у звичній ситуації, або провести повторну діагностику.

Лише у випадку, коли результати спостереження, бесіди та повторної діагностики збігаються з початковим висновком, можна робити остаточний висновок щодо рівня психічного розвитку дитини.

Висновки до розділу 1

У підсумку, варто зазначити, що діагностика стану розвитку зорового сприймання дітей це об'ємний різнобічний процес, який повинен базуватися на індивідуальному підході до кожної конкретної дитини. Порушення зору зумовлює труднощі у пізнавальному, емоційному, соціальному та особистісному розвитку дитини. Для дитини зорове сприйняття має величезне пізнавальне значення, тому що орієнтує та регулює її поведінку, тісно пов'язане з мнемічними процесами, увагою, мисленням, мотивацією, інтересами та емоціями.

Підсумовуючи викладене, значення конструктивної діяльності для дошкільника, і особливо дитини з вадами зору, складно переоцінити. Конструктивна діяльність у змістовному аспекті це складна робота, яка спирається на просторове мислення. Корекція зору відбувається за рахунок компенсаторного механізму, який спрацьовує під час конструювання. Компенсація порушеної функції зору - це складний різноманітний процес перебудови функцій організму за рахунок збережених аналізаторів.

По суті, опанування дитиною компенсаторних навичок під час конструювання стимулює:

1. розвиток готовності збережених аналізаторів до сприйняття ознак та властивостей навколишнього світу: формування загальних уявлень, а саме, накопичення необхідного запасу сенсорних і предметних уявлень про оточуюче; розвиток дрібної моторики; розвиток дотикового сприйняття; розвиток слухового сприйняття; розвиток чуттєвого сприйняття; розвиток зорового сприймання, спираючись на залишковий зір та вербальне позначення;

2. формування та удосконалення когнітивної діяльності та креативності (аналіз, синтез, класифікація, групування, порівняння);

3. формування та удосконалення психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги, сприйняття, волі, уяви, психічних станів, індивідуальних особливостей);

4. удосконалення та збереження зорової функції: розвиток гостроти зору, розвиток окоміру та окорухових функцій очей.

5. формування, поліпшення, та корекцію мовленнєвого розвитку.

Тобто робота з компенсації недоліків у дітей з вадами зору, обов'язково повинна включати в себе предметно-практичну діяльність дитини зокрема процес конструювання, завдяки якому відбувається розвиток вищих психічних та когнітивних функцій, формування загальних уявлень, і найголовніше - удосконалення та збереження зорової функції.

Конструювання відбувається у два етапи: створення задуму та виконання задуму. І цей процес, від задуму до виконання, формує у дошкільнят здатність активно думати, усвідомлено ставити перед собою завдання і правильно знаходити шляхи їх вирішення. Таким чином у дітей з вадами зору ми отримуємо всебічний розвиток.

Кожна з форм організації конструктивної діяльності у дошкільному навчальному закладі виконує водночас кілька завдань: від виховної, корекційно - компенсаторної роботи, до психічно - когнітивного і творчого розвитку дітей з вадами зору. Усі зазначені форми конструювання позитивно впливають на ті чи інші здібності дітей.

Конструювання в дошкільному навчальному закладі для дітей з вадами зору є формою пізнавально-корекційної роботи, яка допомагає набути необхідних навичок, це дивовижний процес, що дозволяє дитині відчувати себе маленьким творцем, який починає вірити у себе та свої сили!

РОЗДІЛ 2.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІЗНАВАЛЬНО – КОРЕКЦІЙНОГО НАПРЯМУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Види та особливості пізнавальної діяльності

Сучасний підхід до побудови освітнього процесу ґрунтується на усвідомленні важливості дошкільного віку як унікального періоду розвитку особистості. Серед ознак особистісного становлення та розвитку дитини зазначеного віку суттєве місце займає активність [4,с. 4-6]. Завдяки активності дитина вступає в життєво необхідні відносини з довкіллям і в спілкування з людьми. Активність розглядається педагогами як головна, пріоритетна передумова творчого й повноцінного навчання. Пізнавальна активність є основою засвоєння дитиною культурного досвіду людства, необхідною умовою формування розумових якостей особистості дошкільника, її самостійності, ініціативності, успішності, творчості, що в свою чергу, сприяє гармонійному становленню зростаючої особистості. Для здійснення ефективного керівництва пізнавальною діяльністю дітей дошкільного віку вихователеві необхідно добре володіти знаннями не лише про характерні риси пізнавальної діяльності дошкільників, а й сутність пізнавальної активності, її види, вікові особливості та методи впливу на її формування.

Категорія «активність» є одним із фундаментальних понять сучасної науки, яка досліджується у різних напрямках: біологічному, філософському, психологічному, педагогічному тощо [74,с.256]. Сутність поняття «пізнавальна активність» тісно пов'язана з визначенням активності й відбиває психологічну і практичну здатність (готовність, прагнення) до пізнання, до цілеспрямованого перетворення довкілля і себе в ньому.

Пізнавальний інтерес – це вибіркова спрямованість особистості на пізнання певного об'єкту, явища, діяльності тощо [92,с.28]. Предметом пізнавального інтересу для дитини є не все, а лише те, що вона вважає необхідним, значимим, цінним, привабливим.

Пізнавальний інтерес може бути ситуативним, що виникає у процесі виконання певної дії і згасає з її завершенням, та стійким, що є відносно постійною рисою особистості.

Умовно можна визначити стадії розвитку пізнавального інтересу:

- цікавість;
- допитливість;
- власне пізнавальний інтерес;
- теоретичний інтерес.

На стадії «цікавості» дитина орієнтується лише на зовнішню привабливість об'єкта, цікавиться певним питанням щодо нього, а одержавши відповідь, залишає спробу пізнавати його далі. Ця стадія є першим поштовхом до істинного пізнання.

Допитливість характеризується прагненням дитини не тільки ззовні сприймати об'єкт, а й зрозуміти його внутрішній стан, структуру тощо.

Пізнавальний інтерес, який виникає надалі, характеризується пізнавальною активністю, вибірковістю, здатністю охоплювати причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, відносини того, що пізнається [15,с. 34].

Діти старшого дошкільного віку можуть залишатися на першій чи другій стадії розвитку пізнавального інтересу (цікавість чи допитливість), оскільки це притаманно її віку, і тільки цілеспрямована робота вихователя щодо формування пізнавального інтересу може підняти її на вищий рівень. У дітей однієї групи зазвичай різні рівні пізнавального інтересу, це обумовлено різним досвідом, особливостями індивідуального розвитку.

Окреслимо рівні пізнавального інтересу дошкільників:

- репродуктивно-фактологічний (дитина володіє інформацією про об'єкт, що пізнається);
- описово-пошуковий (дитина може назвати ознаки та властивості об'єкту пізнання, налаштована на пошук нової інформації про нього, встановлення причинно - наслідкових зв'язків між цим об'єктом та іншими);
- творчий (дитина використовує об'єкт пізнання для розв'язування творчих задач).

Для розвитку пізнавальних інтересів важливим є рівень сформованості пізнавальної активності дитини [15,с.31].

Виділяють пізнавальну діяльність за такими рівнями:

- низький рівень;
- середній;
- високий.

Дітям з високим рівнем розвитку пізнавальної активності притаманна яскраво виражена пізнавальна потреба. У цих дітей завжди виникають запитання, про що б з ними не розмовляли, причому вони ставлять їх не з метою звернути на себе увагу, а саме прагнучи дізнатися про щось нове. Ці діти завжди радіють успіху й засмучуються через невдачі. Вони готові виконати будь-яке завдання вихователя і часто розглядають свою діяльність з погляду її корисності для інших. Діти з високим рівнем розвитку пізнавальної активності невгамовні у своєму інтересі до будь-яких змін у навколишньому середовищі, постійно діляться своїми враженнями з дорослими та дітьми. Вони прагнуть бути першими, самостійно розв'язати завдання, і коли матеріал на завданнях виявляється для них надто простим, починають нудитися, особливо якщо вихователь працює в цей час з іншими дітьми [40,с.28]. Ці дошкільники дуже винахідливі в іграх, люблять імпровізувати, часто вносять зміни в правила гри, не лякаються помилок і труднощів у роботі.

Група дітей із середнім рівнем розвитку пізнавальної активності найчисленніша. Це дошкільники, як можуть виявляти зацікавленість та активність лише в певних ситуаціях. Їх зацікавленість здебільшого зумовлена змістом діяльності, її емоційною привабливістю. Вони легко включаються в нові види роботи, однак в разі виникнення труднощів втрачають інтерес. Коли вихователь спонукає їх до будь-якої діяльності, охоче приймають пропозицію. Проте вони не прагнуть бути першими і за готовністю до занять, і під час спостережень та виконання завдання. Прояви активності зовні невиразні, хоча ці діти охоче відгукуються на пропозицію дорослого поспілкуватися або попрацювати разом. Головна особливість цих дошкільників – вони майже ніколи самі ні в чому не проявляють активності й навіть знаючи правильну відповідь, не скажуть її з власної ініціативи, хоча іноді можуть здивувати дорослого оригінальними міркуваннями [45,с.38].

Діти з низьким рівнем пізнавальної активності завжди пасивні і байдужі – і на заняттях, і у спілкуванні, і під час спільної діяльності з дорослими або однолітками. Вони майже ніколи не розпочинають виконувати завдання без підказки, нагадування дорослого чи однолітків, важко включаються в роботу: очікують звичного тиску від вихователя у вигляді зауважень. Дошкільники з низьким рівнем розвитку пізнавальної активності не виявляють інтересу до завдання, готовності включитися в роботу, та, власне, й не можуть (і не прагнуть) самостійно його виконати. Вони неохоче виконують будь-яку роботу або навіть повністю відмовляються від діяльності. Пізнавальна діяльність пов'язана для них з негативними емоціями, викликає пригніченість, нудьгу. Вказівки та пояснення вихователя вони здебільшого не запам'ятовують, у ситуаціях, коли треба самостійно застосовувати набуті знання, не можуть обійтися без істотної допомоги дорослого. Повільно переключаються з інтенсивної рухової активності на розумову. Ці діти байдужі до результатів своєї діяльності – ніколи не радіють успіхам і не сумують з приводу невдач.

Умови, за яких можливий повноцінний розвиток пізнавальних інтересів дошкільників: [23,с. 270-274].

- по-перше, наявність розвивального середовища для організації пізнавальної діяльності – це розумно створене місце для пізнавальної діяльності дитини з доббором «правильних за віком» іграшок чи необхідного обладнання і матеріалів .

- **по-друге, створення безпечного середовища для пізнання** - це середовище, у якому наявна позитивна, емоційно тепла атмосфера спілкування без негативного оцінювання дій дитини та критичних зауважень щодо вибору нею об'єктів пізнання чи відповідних цьому дій. Середовище, де дитина може не боятися вільно висловлюватися, у будь-яку мить звернутися по допомогу чи пораду.

- **по-третьє, розширення інформаційного поля** - допитливість старших дошкільників вже стосується подій, які відбуваються у соціальній сфері (стосунки між дітьми, дорослими, родичами), звичаїв українського народу, моральних категорій (добро, справедливість тощо), інтересу щодо подій, які відбуваються в країні, просторових і часових зв'язків.

Для розвитку пізнавальних інтересів педагоги мають створити систему накопичування початкової інформації про об'єкти пізнання в різних видах життєдіяльності: проводити інтегровані заняття, заохочувати до пригадування інформації про об'єкти пізнання [9,с.12].

- **по-четверте, стимулювання пізнавальної активності та мислення** (тільки активна дитина може пізнавати світ).

Також, різноманітні аспекти пізнавальної активності знайшли відображення в працях М. Анцибор, Л. Аристової, М. Данилова, Б. Єсіпова, І. Лернера, В. Лозової, М. Махмутова, Р. Нізамова, Н. Половнікової, О. Савченко, І. Харламова, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін. У дидактиці пізнавальна діяльність, яка завжди стимулюється пізнавальною активністю, тісно пов'язується з навчанням, оскільки в основі учіння як діяльності – діяльність

пізнання у різних його аспектах. Відповідно принцип активності розглядається вченими (В. Лозова, П. Підкасистий, О. Савченко, Т. Шамова, Г. Щукіна, В. Ягупов та ін.) як один з головних у дидактичній системі, згідно якого навчання є ефективним тоді, коли діти виявляють пізнавальну активність, усвідомлюють необхідність і мету свого навчання, планують і організують свою роботу, виявляють самоконтроль і самооцінку [2,с.59-61]. Тобто оволодіння знаннями і розвиток особистості відбувається лише у власній активній діяльності, у цілеспрямованих зусиллях з отримання запланованого результату з усвідомленням усіх елементів цієї діяльності, а учіння є специфічною формою пізнавальної діяльності. Дослідженнями у галузі дошкільної освіти і дитячої психології (Л. Буркова, Т. Кондратенко, С. Ладивір, М. Лісіна, Л. Лохвицька, М. Поддяжков, О. Проскура, В. Суржанська, Г. Стадник, Т. Ткачук та ін.) доведено, що саме у дошкільному віці відбувається інтенсивне становлення пізнавальної активності, визначено її види, компоненти та критерії.

На думку В. Лозової, для визначення критеріїв активності необхідно врахувати:

1. Види діяльності (пізнавальна, трудова, суспільна, ігрова), які визначають специфіку виявлення активності.
2. Вольові зусилля особистості в досягненні мети, що дає змогу вести мову про активність потенціальну і реалізовану.
3. Характер діяльності суб'єкта, тобто чому він віддає перевагу – ініціативі, самостійності, творчості чи відтворенню, копіюванню.
4. Стійкість, всебічність, тривалість, динаміку вияву активності [62,с.114].

Ці фактори дали змогу вченій визначити наступні види і показники пізнавальної активності: потенційна активність і реалізована активність, що включає репродуктивну, реконструктивну, творчу активність. Виконавська, реконструктивна, творча активність у залежності від стійкості може бути: ситуативною та постійною. Ступінь активності визначає уміння суб'єкта

максимізувати пізнавальні дії в тому чи іншому виді активності. Все це дозволило дійти висновку, що ідеальна модель активності особистості передбачає всебічність, стійкість, творчий характер виявлення на основі позитивної мотивації [47, с. 165-166].

За результатами вивчення наукових джерел, та аналізу практичного досвіду визначимо основні напрями формування пізнавальної активності дошкільників:

- залучення дітей до різних форм дослідницької, пошукової діяльності;
- збагачення змісту специфічно дитячих форм діяльності (ігрової, зображувальної, рухової, практичної, діяльності спілкування);
- цілеспрямований розвиток сприймання як початкового етапу образного пізнання дійсності через включення різних аналізаторів для дослідження властивостей предмета;
- поєднання пізнавальної діяльності на заняттях (в організованих формах діяльності), різноманітних нерегламентованих видів дитячої діяльності та самостійної пізнавальної діяльності;
- забезпечення особистісної активності дошкільників у навчально-пізнавальному процесі;
- індивідуалізація взаємодії педагога з дітьми відповідно до рівнів пізнавальної активності;
- створення розвивального середовища, яке сприяє формуванню у дошкільників допитливості, пізнавального інтересу, ініціативи, творчого мислення, самостійності пізнання тощо.

Дитина активна тоді, коли діяльність задовольняє її потреби у визнанні, тоді виникає почуття компетентності, що супроводжується відчуттям радості та задоволення від діяльності.

Успіх у діяльності – потужне джерело внутрішніх сил дитини, що народжує енергію для подолання труднощів та стимулює бажання пізнавати

оточуюче, сприяє формуванню мотиву досягнення успіху у цій діяльності і роль педагога у цьому процесі є незаперечною.

2.2. Корекційна робота пізнавальних процесів у дітей із вадами зору

Багато вчених розглядають конструювання як предметно-практичну діяльність, в якій розвиваються розумові здібності дітей, творча уява, ініціатива, загострюється спостережливість, розвивається воля, самостійність (В.П. Ждан, Л.О. Парамонова, М.М. Поддьяков та ін.). Учені вказують на те, що головним завданням пізнавального розвитку в період дошкільного дитинства є формування в дітей активності й самостійності розумової діяльності [15,с.34].

Вивчення психолого-педагогічних досліджень з проблеми організації пізнавальної активності у дітей з вадами зору, свідчить про те, що пізнавальна діяльність дошкільників – це якість особистості, що формується в процесі відповідної діяльності, характеризується здатністю дитини застосовувати набуті знання на практиці та має компонентну структуру: емоційний компонент – створення позитивного настрою задля пізнання; змістовий компонент – набуття знань, умінь та навичок; волевий компонент спрямований на розвиток тих якостей особистості, що безпосередньо пов'язані з проявом пізнавальної активності – цілеспрямованості, наполегливості, ініціативності тощо. Саме ці якості є критеріями сформованості пізнавальної активності та самостійності.

Корекція - процес подолання або послаблення порушень психічного і фізичного розвитку, обумовлених зоровою недостатністю.

Відомо, що розвиток дітей з вадами зору обумовлений єдністю біологічних і соціальних чинників і залежить від клінічної форми захворювання органів зору, від збереження слухового, рухового і шкірного аналізаторів, від рівня розвитку психічної сфери, від віку, в якому втрачений зір. А також від змісту, форм і методів навчання і виховання [77, с. 365].

Пізнавальний розвиток дітей з вадами зору, відрізняється від розвитку ровесників, з нормальним зором. Низка психічних процесів, таких як сприймання, відчуття, уявлення – на пряму залежать від ступеня і глибини дефекту і характеру патології зору. Через недостатність предметних образів порушується розвиток: пам'яті, мислення, емоційної сфери [90, с. 8].

На розвиток компенсаторних навичок впливає система виховання і навчання, а також організація пізнавальної активної самостійної діяльності дитини, в нашому дослідженні - за допомогою процесу конструювання.

Розвиток компенсаторних навичок у дітей з вадами зору забезпечується розвитком у них тих психічних процесів і якостей, які формують повноцінну особистість. Тут вагоме значення відіграє корекція саме пізнавальної сфери дитини, тому що розвиток компенсаторних навичок буде тим успішнішим, чим краще розвинені у дитини пізнавальні процеси мислення, мови, сприйняття, уявлення.

А саме ці процеси найбільше розвиваються під час конструювання. Крім того, дитина повинна вміти здійснювати активні розумові операції з предметами, уявні процеси оборотності, вміти уявити будь який предмет в різних положеннях.

Для того, щоб ці якості досягли високого рівня розвитку, необхідно з перших років життя забезпечити дитині участь в активному оволодінні світом. Однією з важливих умов успішної компенсації є розвиток у дитини мотивації діяльності, вироблення у неї активної позиції щодо навколишнього світу.

Оскільки сприйняття дітей з вадами зору відрізняється від звичайних дітей, конструювання з такими дітьми виконує окрім основних функцій ще й додаткові функції, досить важливі для корекційного процесу. Конструктивна діяльність у дітей сприяє корекції зору за рахунок компенсаторного механізму, який спрацьовує під час конструювання [41, с. 77].

Також, великий вплив має зміст, форми і методи навчання і виховання дітей з вадами зору. Визначено групи здібностей які допомагають успішній

конструктивної діяльності: нормативно-стабілізаційні – сенсорні, здібності наочного моделювання, діалектичні уміння, уміння виражати своє ставлення до предметної дійсності.

Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті було заявлено про особистісно-орієнтовану модель і це має впроваджуватися у життя. Це означає опору на природну здібність дитини конструювати, і тим самими забезпечувати розвиток пізнавальної сфери. На жаль, безліч шаблонів, зразків, готових орієнтирів, запропонованих дорослими дитині для відтворення, гальмують цю здібність. Часто здібності до конструктивної діяльності лишаються незатребуваними, потенційними, ресурсними. Тобто такими, що не актуалізуються, в розвитку і проявах. Коли ж ми маємо дитину з вадами зору, то задля її подальшої адаптації зорової корекції, або збереження зору - нам просто необхідно розвинути ці уміння, які в свою чергу допоможуть досягти всебічного розвитку, незважаючи на зорові обмеження.

Основна форма корекційного впливу на дитину з вадами зору в дошкільному навчальному закладі – це організовані корекційні заняття - колективні, групові та індивідуальні, що передбачають:

– розвиток сенсорики та чуттєвого пізнання.

Процес ознайомлення таких дітей із навколишнім світом зумовлений насамперед потребою активізації їх пізнавальної діяльності. Вона передбачає постійну стимуляцію у дітей аналізуючого сприймання, збудження їхнього інтересу до об'єктів довкілля, допомогу у дослідженні властивостей предметів та явищ, їх різноманітних якостей і відношень, що сприятиме успішності розвитку пізнавальних інтересів, формуванню навичок порівняння предметів та явищ, диференціюванню певних ознак і властивостей, їх класифікації та узагальненню [37,с.27-32]. Систематична допомога з боку дорослого створює передумови для збагачення чуттєвого досвіду дітей, опанування навичок доступного полісенсорного сприймання об'єктів довкілля;

– розвиток комунікації і мовлення.

Через недостатність сенсорного досвіду у дітей із вадами зору може спостерігатися деякий розрив між предметною практичною дією та її словесним позначенням. Тому у системі логопедичних занять із такими дітьми велика увага надається розвиткові сенсорного сприймання, зорово - просторових уявлень, співвіднесенню слова з його лексичним значенням. Окрім конструювання, на заняттях передбачаються різноманітні види діяльності, що забезпечують: формування зв'язного, граматично правильного мовлення, збагачення й уточнення словникового запасу, формування правильної звуковимови, логоритміка, попередження порушень писемного мовлення [55, 46-47];

– розвиток загальної та дрібної моторики, координації рухів.

Для дітей з вадами зору характерні порушення або поганий розвиток дрібної моторики, зороворухової координації, відсутність співдружності обох рук, координації “руки – ока”. Усуненню зазначених вад сприяють логоритмічні заняття, на яких проводяться ігри з мовленнєвим супроводом і рухами, хороводи, ритмічні вправи, пальчикова гімнастика;

– розвиток просторової орієнтації і мобільності.

Орієнтування у просторі розглядається як здатність дитини з вадами зору визначити своє місцеперебування серед предметів і об'єктів, що її оточують, напрямок обраного руху, вміння знаходити предмет або об'єкт у закритому чи відкритому просторі, формування образу простору. Для дітей дошкільного віку з вадами зору характерні проблеми розвитку рухової сфери та практичного мікро- і макро орієнтування. Орієнтування у просторі на обмеженій сенсорній основі потребує спеціального навчання дітей, активного використання збереженого зору і всіх інших аналізаторів. Тільки за таких умов можливе створення у дітей цілісного образу досліджуваного простору та забезпечення повноцінного розвитку пізнавальної сфери [91, 179].

Компенсація будь – якого дефекту є рефлекторною діяльністю центральної нервової системи. Вироблення компенсаційних навичок

стимулюється зовнішніми обставинами і ґрунтується на локалізації таких нервових процесів, що відбуваються в мозку людини, як аналіз і синтез.

В процесі компенсації на основі діяльності функціонуючих аналізаторів утворюються складні динамічні системи зв'язку. Це утворення сприяє адекватному відображенню і діяльності, які компенсують недоліки зорового сприйняття. Для компенсації часткової сліпоти, поганого зору у дитини мають бути розвинені процеси сприйняття предметів за допомогою збережених аналізаторів [10,с.54]. Потрібне оволодіння розвиненими рухами, наявність диференційованих і узагальнених образів уявлень про навколишній світ. Важливим є уміння дитини подумки зберігати образи і виконувати з ними уявні дії. Що в свою чергу сприяє розвитку зорової пам'яті.

Важливим також є уміння визначати зв'язок між предметами, звертаючись до загальних для них властивостей і ознак. Це досить складні розумові процеси, які стимулюються у процесі конструювання і здатні компенсувати дитині недостатній зір і дозволити їй соціально адаптуватися у навколишньому світі.

Необхідною умовою компенсації поганого зору є розвиток комунікативних навичок, у тому числі мовлення. Мовлення для дитини, що погано бачить, це і засіб спілкування, і засіб компенсації відхилень. Мовлення також розвивається та збагачується завдяки активному включенню у процес конструювання. Розвиток компенсаторних навичок характеризується формуванням міцних зв'язків між нормально діючими аналізаторами, що призводить до полісенсорного сприйняття. Зорові, слухові, рухові і інші сприйняття і рухи, поступово з'єднуючись в єдиній системі, дають можливість дитині реагувати на істотні для неї дії дорослих і готують до подальших самостійних дій.

Пізніше відбувається виділення і диференціація ознак навколишніх предметів. Дитина починає розрізняти у предметів окремі якості, властивості.

Процес формування зв'язку слів із сприйнятими предметами супроводжується використанням мовного спілкування. Ще пізніше у дитини починають з'являтися образи і уявлення, тобто відбувається формування уміння подумки уявляти предмети як поєднання відомих ознак і зберігати ці образи в пам'яті.

Вироблення цього уміння сприяє здійсненню дитиною творчої гри, що є неодмінною умовою успішного розвитку компенсаторних навичок в ранньому шкільному віці. Без добре розвиненого мовлення соціальна адаптація дитини з порушеннями зору практично неможлива [56,с.53].

Таким чином, вироблення компенсаторних навичок у дітей з вадами зору є важливим засобом їх соціальної адаптації.

Корекційна робота під час конструювання у дітей з вадами зору стимулює:

1. розвиток готовності збережених аналізаторів до сприйняття ознак та властивостей навколишнього світу:
 - формування загальних уявлень (накопичення необхідного запасу сенсорних і предметних уявлень про оточуюче на основі збережених аналізаторів та опосередкованих предметів);
 - розвиток дрібної моторики; розвиток дотикового сприйняття;
 - розвиток слухового сприйняття;
 - розвиток чуттєвого сприйняття;
 - розвиток зорового сприйняття, спираючись на залишковий зір та вербальне позначення;
2. формування (удосконалення) когнітивної діяльності (аналіз, синтез, класифікація, групування, порівняння);
3. формування (удосконалення) психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги, сприйняття, волі, уяви, психічних станів, особистісних особливостей);

4. формування (удосконалення, попередження патології) зорової функції (офтальмотренажери, офтальмогімнастика);

5. формування (удосконалення, корекцію) мовленнєвого розвитку.

Компенсація порушеної функції зору - це складний різноманітний процес перебудови функцій організму за рахунок збережених аналізаторів.

Корекційно – компенсаторна робота розвиває у дітей гостроту зору, окомір, окорухові функції очей, фіксацію погляду, кольоросприйняття, перцептивну активність збережених аналізаторів, бінокулярний та стереоскопічний зір, співдружність руки та ока, просліджуючи функцію очей, оптичну увагу та пам'ять. Запобігає виробленню рефлексу низько-схиленої голови, сприяє розвитку конструктивного праксису, покращує орієнтування у просторі, допомагає розвитку зорово-моторної координації, зорово-просторових уявлень та зорової уваги [81,с.83].

Дитина з вадами зору має всі можливості для високого рівня психічного розвитку і повноцінного пізнання навколишнього світу з опорою на мережу збережених аналізаторів. В умовах спеціального виховання - навчання формуються адекватні прийоми і способи використання слухового, дотикового, нюхового, вібраційного і інших аналізаторів, що є сенсорною основою для розвитку психічних процесів [1,с.51]. Завдяки цьому розвиваються вищі форми пізнавальної діяльності, які є провідними в компенсаторній перебудові сприйняття. Навчання, виховання і розвиток дитини за допомогою конструювання відбувається в традиційних для неї видах діяльності (ігрова, комунікативна, предметно-практична, мовленнєва тощо), тому що саме так відбувається інтелектуальний, емоційно-моральний, соціально-особистісний розвиток дитини дошкільного віку, що забезпечує активну взаємодію її з навколишнім світом (людьми, предметами, явищами, подіями) і засвоєння нею необхідних знань, умінь, норм поведінки і стосунків; при цьому особлива увага звертається на забезпечення умов до комплексного

використання різних видів діяльності, тим самим стимулюючи розвиток і створюючи сприятливі умови для формування цілісної особистості [16,с.49].

У формуванні предметно-практичної діяльності дитини з порушеннями зору (з урахуванням необхідності її інтелектуалізації) відбувається розвиток вищих психічних функцій. Під час занять з конструювання слід активізувати, підтримувати емоційне реагування і емоційні прояви у дитини з порушеннями зору. А також, застосовувати цю тактику в різних видах діяльності (ігровий, соціально-побутовий, спілкуванні та ін.) з метою стимуляції її розвитку і формування емоційно-ціннісного відношення до себе, до інших людей, до "рукотворного світу", що оточує її, до природного середовища [98,с.319].

Основними механізмами конструктивної діяльності, які сприяють формуванню пізнавальної самостійності, є мета, засоби, дії та операції, що відображаються у виборі дітьми тематики майбутньої конструкції, доборі матеріалу, плануванні та самостійному виконанні запланованого. З метою визначення впливу механізмів конструктивної діяльності на формування пізнавальної самостійності нами було проведено констатувальний експеримент [99, с.24].

Систематичність і послідовність корекційної роботи, забезпечуються певною повторюваністю і концентричністю в побудові процесу конструювання, що дозволить вести дитину з порушеннями зору від простого до складного в оволодінні уміннями і навичками предметно-практичної діяльності, від безпосереднього ознайомлення з властивостями предметів (частин та деталей конструктора) - до освоєння деяких істотних якостей і особливостей, до розуміння простих зв'язків і стосунків між об'єктами світу, до формування не лише одиничних, але і загальних уявлень про оточуюче.

В організаційному відношенні вихователь не лише створює умови для конструктивної діяльності дітей, але й використовує розвивальний потенціал конструювання для корекції та розвитку дитини з вадами зору. Тому організація конструктивної діяльності для дітей вимагає від педагога володіти

систематизованими знаннями фізіологічного і психологічного розвитку дітей з вадами зору, знаннями структури конструктивної діяльності. О.Венгер зазначав, що сама конструктивна діяльність носить моделюючий характер і безпосередньо включає дітей і педагогів у співпрацю активної самостійної побудови наочних моделей предметного довкілля. Конструюючи, діти вчаться розуміти ознаки предметів реальної дійсності, що дозволяє кожну дитину ніби «включити» в самостійну творчу діяльність. [15, 19].

2.3. Розвиток креативності як складової пізнавальної активності у дітей з вадами зору

До проблеми формування творчої особистості суспільство зверталось впродовж всієї історії свого розвитку, адже саме у творчій діяльності закладені перспективи соціального прогресу. Створення умов для формування освіченої, творчої особистості, розвитку її духовно-емоційних та розумових здібностей, в тому числі креативного мислення, визначається одним із стратегічних завдань розвитку всієї системи освіти в Україні [85, с.4-5].

Діти з особливими освітніми потребами та їх батьки стикаються з багатьма проблемами, вирішення яких передбачає інноваційні зрушення у освітньому процесі, розроблення сучасних технологій, що спрямовані на розвиток креативності особистості дитини, включаючи її когнітивну, емоційно-вольову, мотиваційну та ціннісну складові.

Термін «Креативність» ввів відомий психолог, дослідник творчості ДЖ. Гілфорт, що в 50 роках ХХ століття. Під цим поняттям він об'єднав якості особистості, які забезпечують можливість створювати нове, оригінальне, нестандартне. Отже, креативність – це властивість особистості створювати нові ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, що в свою чергу, допомагає швидко та ефективно вирішувати проблемні ситуації. Творчість зазвичай розуміють, як особливий вид активності, спрямований на створення нового:

нових речей, ідей, способів діяльності, та ін. Креативне мислення (дивергентне за Дж. Гілфордом) з позиції соціокультурного підходу – це фундамент для позитивного погляду на світ та успішної соціалізації. Тому розвиток креативності, дивергентного мислення, як особистісної властивості, – є вкрай важливим у системі спеціальної освіти.

Багато країн світу (Англія, Франція, США), усвідомлюючи неосяжні перспективи розроблення проблеми креативності та її потужні потенції, які відкриваються у перспективі економічним та соціальним прогресом, цілеспрямовано розробляють та утілюють у освітній процес інноваційні освітні програми, де домінантою є формування креативного (дивергентного) мислення. На сучасному етапі модернізації освітнього процесу в Україні має збільшитися питома вага тих компонентів його змісту, що забезпечують формування креативних рис особистості, в тому числі креативного (дивергентного) мислення. Реалізацією мети та цілей освіти дітей з вадами зору, має стати втілення у освітній процес інноваційних технологій (нових методів, засобів та форм навчання), які сприяють креативному розвитку особистості [83, 49-52].

Проблемі феномену креативності, її природі, розвитку, діагностиці присвячено багато наукових досліджень. Зокрема, цим займалися Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін. Проблему творчості досліджували й зарубіжні науковці: М. Воллах, Дж. Гілфорд, Н. Коган, С. Меднік, Е. Торранс та ін. Дослідження багатьох учених у галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології (Л. Вавіна, М. Земцова, В. Кобильченко, О. Літвак, І. Моргуліс, С. Покутнева, Є. Синьова, Л. Солнцева та ін.) довели, що порушення зору негативно впливає на розвиток та формування особистості в цілому. Відомо, що порушення зорового аналізатора мають вплив і на прояви творчої активності, але корекційно спрямована стимуляція творчих здібностей, креативності, як категорії мислення, активне включення дітей зі зниженим

зором до естетично-творчої діяльності в урочний та позаурочний часи має позитивний результат.

Проблема розвитку креативності дітей з вадами зору до останнього часу розроблялась недостатньо як у контексті педагогічної та вікової психології, так і загальної психології і, зокрема, тифлопсихології. Крім того, мало дослідженим залишається питання феномену креативності, як потужного компенсаторно-корекційного потенціалу в розвитку, становленні, соціалізації особистості дітей зі зниженим зором. Сучасні технології, методи, засоби та форми навчання, які сприятимуть розвитку креативного мислення у дітей з вадами зору; і особливо недефективний метод конструювання, здійснюють взаємообумовленість розвитку креативного мислення та ефективної соціалізації дітей з вадами зору. Так само гостро стоїть питання розвитку креативності у дітей дошкільного віку: креативного (дивергентного) мислення, уяви, оригінальних засобів дій, відходу від шаблонів тощо. Зараз у науковому середовищі активно відбувається перегляд теоретичних позицій відносно природи творчості, критеріїв діагностики творчих здібностей та творчого мислення, ведуться наукові пошуки джерел такого феномену як креативність та умов, які сприятимуть розвитку креативності. Для успішного вирішення цих проблем необхідно шукати принципово нові технології навчання. Проблема розвитку у дітей з вадами зору креативності, дивергентного мислення є однією з актуальних проблем сьогодення [53,с.74].

Перші методи розвитку креативного мислення були розроблені Дж. Гілфордом, Е. Де Боно, Р. Крачфілдом, Е. Торрансом і отримали широке застосування на практиці. У вітчизняній та зарубіжній психології і педагогіці є розробленими й застосовуються різні програми та методи розвитку креативності (В. Дружинін, В. Моляко, О. Тунік, Н. Хазратова, О. Яковлева). Серед нових методів стимулювання креативності найбільшу увагу привертають методи синектики, метод «брейнстормінгу» (штурму мозку), "ТРИЗ" (способи розв'язання винахідницьких задач), морфологічного аналізу,

конференція ідей, гірлянда асоціацій. Ефективними методами розвитку дивергентного мислення, окрім конструювання, є різні форми інтелектуальних тренінгів, гри [7, с. 208].

Методика з розвитку креативного мислення була розроблена Р. Крачфілдом. Дослідник вважав, що креативність може бути розвинута у процесі вирішення творчих задач. Своїм учням він пропонував прочитати невеликі книжки (16-20 сторінок у кожній), де розповідалося про пригоди двох підлітків, яким постійно доводилося розбиратися в детективних історіях. В процесі пошуку герої-підлітки висували несподівані версії, їм неодноразово доводилося змінювати свої припущення про подію, перш ніж з'являлася правильна версія. Крім того, в розповідях містилося багато порад з розвитку креативного мислення. Проведений Р. Крачфілдом експеримент показав, що учні з експериментальної групи зуміли вирішити в три рази більше завдань, ніж учні контрольної групи, причому досягнутий ефект зберігався протягом 6 місяців.

Е. Торранс запропонував поетапну систему розвитку творчого мислення. На першому етапі дитині, яка бере участь у експерименті, пропонуються завдання, і вона має максимально швидко виділити серед хаосу гіпотез одну правильну, сформулювати правило, яке привело її до розгадки проблеми. Потім дитині пропонується розглянути малюнки. Вона має назвати різні навіть неймовірні обставини, які призвели до цієї ситуації, та різноманітні її наслідки. На другому етапі дитині надаються предмети й пропонується перерахувати різні способи їх застосування.

Американський психолог Е. Де Боно запропонував програму розвитку креативного мислення на основі п'яти принципів [7,с.189]. Перший принцип полягає в тому, що при виникненні проблеми важливо виокремити необхідні й достатні умови її вирішення. Якщо використовувати всі запропоновані умови без визначення їхньої необхідності в даній ситуації, то можна ускладнити процес вирішення проблеми. Другий принцип – необхідно виробити установку

на відкидання свого минулого досвіду, отриманого при вирішенні подібних проблем. Третій принцип – необхідно розвивати вміння бачити багатофункціональність речей. Четвертий принцип – формування вміння поєднувати протилежні ідеї з різних областей знань і використовувати такі «сполуки» для вирішення проблем. П'ятий принцип – розвиток здібності до усвідомлення багатогранності ідеї в даній області знань і звільнення від її впливу при вирішенні конкретної проблеми. Е. Де Бono розробив набір прийомів, які сприяють розвитку дивергентного мислення: функціональний і структурний аналіз та ін.

Педагогами та психологами розроблені різні методи розвитку креативності у школярів. Самим популярним в наш час є метод проблемного навчання розроблений М. Махмутовим. Метою метода є засвоєння учнями предметного матеріалу шляхом розв'язання спеціальних пізнавальних задач-проблем і моделювання проблемних ситуацій.

Наступний вид креативних методів – метод евристики. Це прийоми, які дозволяють учням вирішувати питання шляхом «наведення» на можливі правильні рішення та скорочення варіантів таких рішень. А. Хуторський запропонував евристичне навчання, яке характеризується тим, що з освітнього процесу майже виключено репродуктивні елементи діяльності.

Метою метода є не тільки розвиток креативності та дивергентного мислення учня, але й прагнення зробити його суб'єктом і конструктором своєї освіти, організатором своїх знань.

У дидактиці використовують багато методів розвитку творчого мислення, які мають назву проблемо - активізуючими методами. Застосування їх у навчально-виховному процесі, безумовно, сприятиме розвитку креативного мислення дітей з вадами зору [61, с.9-10].

Серед різноманітних методів, що використовуються в процесі креативного навчання, головне місце займають дослідницький та частково-пошуковий. В цьому світлі цікавою є технологія навчання запропонована А. Сологубом. На

думку автора, креативна спрямованість освітнього процесу передбачає розвиток дивергентного мислення дітей завдяки залученню їх до активного дослідження й формуванню творчого (продуктивного) стилю діяльності, вияву креативних рис особистості [85, с.5]. Вчитель спонукав дітей до максимальної пізнавальної активності. Він створював творчий психологічний клімат засобами співпраці з дітьми. Головна відмінність між креативним і розвиваючим навчанням, на думку А.Сологуба, полягає в тому, що креативне навчання сприяє розвитку як інтелектуальних, так і креативних здібностей особистості, а розвиваюче – лише інтелектуальних.

Відомий український психолог В. Моляко вважає, що в питанні про розвиток креативності не може йтися про алгоритми, якісь стандартні прийоми, способи й методи, а, в першу чергу, потрібно формувати стратегію. Під стратегією він розуміє системне утворення, в яке входять установки на виконання певним чином спрямованого пошуку та уміння розв'язувати конкретні завдання (тактики). В. Моляко пропонує створену ним систему, яка водночас має діагностичну й тренувальну спрямованість – КАРУС (аббревіатура від слів Комбінування – Аналогізування – Реконструювання – Універсальний підхід – Ситуативна поведінка (спроби розв'язувати завдання як заманеться)) [51, с. 317].

Інший вид креативних методів навчання базується на використанні алгоритмічних приписів та інструкцій (метод синектики, «морфологічного аналізу»). Їхня мета – побудова логічної опори для створення учнями освітньої продукції.

До креативних методів також належать:

– метод вигадкування – спосіб створення невідомого раніше продукту за результатами певних розумових дій;

– метод «Якби...» – дітям пропонується скласти опис та намалювати малюнок того, що відбудеться, якщо у світі щось зміниться. Виконання подібних завдань не тільки розвине здатність уявляти, а й дозволить краще

зрозуміти будову реального світу, взаємозв'язок його складових, фундаментальні основи різних наук;

– образної картини – відтворює такий стан дитини, коли сприйняття і розуміння об'єкта, що вивчається, наче зливаються; відбувається його цілісне, нерозчленоване бачення. Учень під час такої роботи не тільки думає різними масштабами, співвідносить свої знання з різних галузей знань, а й відчуває значення реальності, що зображена;

– гіперболізації – збільшується чи зменшується об'єкт пізнання, його окремі частини або якості;

– аглюцінації – дітям пропонується поєднати непоєднувальні у реальному світі, властивості, частини об'єкта та зобразити, наприклад, гарячий сніг, солодку сіль тощо.

Отже, технології розвитку креативності (проблемні, когнітивні, креативні, арт-технології) найбільшою мірою відповідають природі творчості. Їх завданням є розвиток комплексу креативних властивостей особистості, набуття досвіду продуктивної (творчої) діяльності в результаті дивергентного мислення на основі самопізнання та саморозвитку.

Теорія і практика довели, що вади зору, в цілому негативно відбиваючись на активності людини мають вплив і на прояви творчої активності. Доведено, що корекційно спрямована стимуляція творчих здібностей дітей з вадами зору має позитивні результати (Є. Синьова [82, с.342]). Відомо, що у процесі творчої діяльності дітей з порушеннями зорового аналізатора відбувається розвиток: творчої активності, креативних здібностей, збережених аналізаторів (слуху, нюху, дотику та ін.), формування навичок та способів сприймання та відтворення предметів і явищ навколишнього світу, розкриття всіх корекційно-компенсаторних можливостей такої дитини (Л. Куненко, Л. Нафікова).

Естетично-творча діяльність має корекційний вплив на розвиток особистості дитини з вадами зору, оскільки у дитини розвиваються сприймання, почуття, креативне мислення, уява, творчі здібності, впевненість у

своїх силах, що допомагає дитині з порушеннями зорового аналізатору почуватися впевненіше, розвиваються її комунікативні здібності тощо. Різні види мистецтва (музика, образотворче мистецтво, скульптура, література тощо) на відповідних уроках чи в позаурочний час у гуртках художньої самодіяльності мають величезний вплив на особистість дитини з порушеним зором, її подальший розвиток, становлення та соціалізацію.

Так, використовуючи методи розвитку креативності можна навчити дітей з вадами зору алгоритму пошуку виходу з проблемних ситуацій (таких виходів може бути щонайменше три), легко переносити досвід розв'язування на інші задачі, швидко відшуковувати в пам'яті знання, необхідні для вирішення нових завдань, генерувати оригінальні ідеї, завжди бути готовими до мобілізації інтелектуальних сил, до подолання перешкод на шляху розгортання мисленнєвої діяльності, до застосування інтуїції, до прояву оригінальності в рішеннях та свіжого погляду у будь-якій ситуації. Виробити у дітей здатність «мислити в різних напрямках» [78, с. 75].

Розвиток творчих здібностей у дітей з вадами зору може бути ефективним, якщо в організації естетично-творчої діяльності використовувати творчі завдання «відкритого» типу, дивергентні задачі/завдання, які відповідають віковим особливостям дитини; адаптовані для дітей з порушеннями зорового аналізатору; дотримуватися специфічних відносин між учасниками творчого процесу на основі творчого співробітництва тощо.

Завдання дивергентного типу у нас рідко використовуються в традиційному навчанні тим більше у навчанні дітей з вадами зору. Класична освіта зазвичай не ставить за мету розвиток креативної особистості й навичок творчого, нестандартного мислення, у зв'язку з чим дивергентні завдання набувають особливої цінності: для творчої діяльності у будь-якій сфері потрібно передусім дивергентне мислення.

В ході виконання завдань дивергентного типу у дітей з вадами зору розвиваються такі якості креативного мислення, як оригінальність, гнучкість

(продуктивність); легкість асоціювання та інші якості й здібності, пізнавальної сфери. Розвиток креативності та інших рис пізнавальної сфери не може обмежуватися закладом дошкільної освіти, оскільки подальше навчання також має підтримувати цей курс, але поки що, аналіз підручників (діти з вадами зору займаються по підручниках загальноосвітньої школи) довів, що метою більшості завдань є формування вміння розв'язувати конвергентні задачі, тобто такі, що мають однозначну і єдину правильну відповідь. Такі завдання не є ефективними щодо розвитку креативного мислення дитини. Навпаки, дивергентні задачі передбачають, по-перше, учень або не має готової схеми розв'язання, або задачу не можна розв'язати відомими способами за схемою, відомим алгоритмом, шаблоном, по-друге, до розв'язання неможливо прийти на основі прямого відтворення знань: наявний досвід необхідно творчо переробити. До дивергентних задач відносяться також завдання на розвиток креативного мислення у дітей: вигадкування оповідань, історій або казок, використовуючи заданий набір слів, наприклад: діти, літо, коробка [84,с.27-28].

Отже, дивергентні задачі/завдання мають такі особливості: відсутність однозначної готової відповіді; наявність потреби в багатократній зміні підходів; необхідність створення значної кількості варіантів; спрямованість учня на знаходження особливих, часто неочікуваних результатів; передбачення кількох правильних альтернативних відповідей.

Ми вважаємо, що творчі задачі та завдання які виконує дитина під час конструювання, можна пропонувати дітям з вадами зору не тільки у процесі виключно такої діяльності,. Варто застосовувати також інші техніки і методики. Також не слід обмежувати розвиваючий вплив виключно системою закладом дошкільної освіти, а поширювати і на інші освітні заклади, в яких буде продовжувати навчатися дитина.

Висновки до розділу 2

Проблема формування пізнавальної активності у дошкільників є надзвичайно актуальною у сучасному суспільстві, яке потребує активної, ініціативної, всебічно розвиненої, творчої, особистості. Предметом пізнавального інтересу для дитини є не все, а лише те, що вона вважає необхідним, значимим, цінним, привабливим. Для розвитку пізнавальних інтересів також важливим є рівень сформованості пізнавальної активності дитини.

Пізнавальний розвиток дітей з вадами зору, відрізняється від розвитку її ровесників, з нормальним зором. Низка психічних процесів, таких як сприймання, відчуття, уявлення – на пряму залежать від ступеня і глибини дефекту і характеру патології зору. Через недостатність предметних образів порушується розвиток: пам'яті, мислення, емоційної сфери.

Розвиток компенсаторних навичок у дітей з вадами зору забезпечується розвитком у них тих психічних процесів і якостей, які формують повноцінну особистість. Тут вагоме значення відіграє корекція саме пізнавальної сфери дитини, тому що розвиток компенсаторних навичок буде тим успішнішим, чим краще розвинені у дитини пізнавальні процеси мислення, мови, сприйняття, уяви. Саме ці процеси найбільше розвиваються під час конструювання. Крім того, дитина повинна вміти здійснювати активні розумові операції з предметами, уявні процеси оборотності, вміти уявити будь який предмет в різних положеннях. Опіраючись на природну здібність дитини конструювати, ми тим самими забезпечуємо розвиток її пізнавальної сфери.

Дитина проявляє пізнавальну активність тоді, коли діяльність задовольняє її потреби у визнанні, коли виникає почуття компетентності, що супроводжується відчуттям радості та задоволення від діяльності.

Часто здібності до конструктивної діяльності лишаються незатребуваними, потенційними, ресурсними. Тобто такими, що не актуалізуються, в розвитку і проявах. Коли ж ми маємо дитину з вадами зору,

то задля її подальшої адаптації, зорової корекції, або збереження зору - нам просто необхідно розвинути ці уміння, які в свою чергу допоможуть досягти всебічного розвитку, незважаючи на зорові обмеження.

Основна форма корекційного впливу на дитину з вадами зору в закладі дошкільної освіти – це організовані корекційні заняття (колективні, групові, індивідуальні), що передбачають розвиток: - *сенсорики, комунікації і мовлення, координації рухів, просторової орієнтації і мобільності.*

Компенсація будь – якого дефекту є рефлекторною діяльністю центральної нервової системи. В умовах спеціального виховання - навчання формуються адекватні прийоми і способи використання слухового, дотикового, нюхового, вібраційного і інших аналізаторів, що є сенсорною основою для розвитку психічних процесів. Завдяки цьому розвиваються вищі форми пізнавальної діяльності, які є провідними в компенсаторній перебудові сприйняття.

Сучасні технології, методи, засоби та форми навчання, які сприятимуть розвиткові креативного мислення у дітей з вадами зору; і особливо недефективний метод конструювання, здійснюють взаємообумовленість розвитку креативного мислення та ефективної соціалізації дітей з вадами зору.

Так, використовуючи конструювання, як метод розвитку креативності у дітей з вадами зору, можна навчити дітей алгоритму пошуку виходу з проблемних ситуацій, легко переносити досвід розв'язування на інші задачі, швидко відшуковувати в пам'яті знання, необхідні для вирішення нових завдань, генерувати оригінальні ідеї, завжди бути готовими до мобілізації інтелектуальних сил, до подолання перешкод на шляху, мисленнєвої активності, до застосування інтуїції, до прояву оригінальності в рішеннях та свіжого погляду у будь-якій ситуації. Виробити у дітей здатність «мислити в різних напрямках». Тому розвиток креативності, або дивергентного мислення, як особистісної властивості, – є вкрай важливим у системі спеціальної освіти. Існує чимало шляхів формування креативної особистості, взагалі, та креативного мислення, зокрема, засобами втілення у освітній процес новітніх

технологій (методів, засобів та форм навчання). Визначені особливості пізнавальної активності у дітей дошкільного віку, стають міцним підґрунтям для розвитку пізнання у процесі всього подальшого життя. Таким чином, використання в освітньому процесі закладу дошкільної освіти новітніх технологій для формування креативності, забезпечить ефективний розвиток пізнавальної сфери дітей, сприятиме формуванню дивергентного мислення, що значно покращить їх соціалізацію та піднесе на новий рівень пізнавальну та соціальну активність дітей з вадами зору.

РОЗДІЛ 3.

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПІЗНАВАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ВАДАМИ ЗОРУ

3.1. Діагностика пізнавальної активності та рівня креативності за допомогою індивідуального тестування у дітей з вадами зору 5- го року життя.

Важливою умовою успішної діагностики пізнавальної активності та рівня креативності (гнучкість, оригінальність) дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти є врахування індивідуальних особливостей кожної дитини з вадами зору. Для більш повного розуміння вищезазначених особливостей, ми провели бесіду з батьками дітей, та з їх допомогою, проаналізували та доповнили інформацію отриману під час тестування.

Експеримент буде включати в себе три кроки дослідження розвитку здібностей.

1. Початковий або констатувальний зріз здібностей за результатами тестування вихованців закладу дошкільної освіти.

2. Застосування конструювання як методу розвитку пізнавальної активності та креативності дітей з вадами зору.

3. Контрольне тестування з фіксацією змін в сфері пізнавальної активності та рівня креативних здібностей через три місяці занять з конструювання.

Дослідження проводилось на базі дитячого навчального закладу дошкільної освіти комбінованого типу (ясла – садок) №27 «Ромашка» Черкаської міської ради.

На території дитячого навчального закладу знаходяться: спортивний майданчик; ігрові майданчики. У приміщенні знаходяться: офтальмологічна

кімната; групові кімнати; кімната музичного виховання; кімната фізичного виховання; кабінети завідувача, методиста, психолога, логопеда, тифлопедагога, медичного працівника; їдальня.

Для тестування, нами була сформована група з 12 дітей п'ятого року життя.

Виходячи з компонентної структури пізнавальної активності дітей п'ятого року життя, визначено критерії її сформованості та відповідні показники.

Ставлення до пізнавально-практичної (конструктивної) діяльності дитини має певні рівні:

1. Дитина виявляє стійкий пізнавальний інтерес та прагнення досягти успіху;
2. Виявляє бажання розпочати діяльність та готовність до виконання завдань;
3. Має нестійкий інтерес, займається діяльністю за потребою;
4. Без задоволення займається конструктивною діяльністю або взагалі відмовляється від її виконання.

Діагностична методика містила завдання до когнітивно-змістового компоненту пізнавальної активності. Передбачалося вивчення розуміння дітьми співвідношення елементів конструкції з еталонами форми, визначення просторового розташування деталей вміння планувати власну діяльність тощо. Слід зауважити, що з можливих 75 балів, жодна дитина не набрала більше 60 балів. На підставі отриманих результатів було виділено три рівні становлення пізнавальної самостійності: достатній, середній, низький.

Достатній рівень (67-50 балів): у дітей цього рівня пізнавальна самостійність характеризується сформованістю інтересу до самостійних дій у конструктивній діяльності; готовністю проявляти активність та самостійність у виконанні завдання, досягненні результату, іноді зверненням за допомогою дорослого; наявністю усвідомлених способів виконання діяльності,

можливістю діяти як за зразком, так і без нього; вмінням здійснювати самооцінку та самоконтроль.

Середній рівень (49-32 балів): до цього рівня було віднесено більшість дітей, які брали участь у дослідженні. Пізнавальна активність дітей характеризується тим, що в них сформовано тільки ситуативний інтерес – одні завдання вони виконують із задоволенням, від інших відмовляються. Нерідко починають роботу, але не доводять її до кінця, хоча вміють самостійно виконувати практичні та пізнавальні дії; відчують труднощі щодо порівняння зі зразком, не помічають відхилення від нього, не завжди виявляють самостійність та ініціативу, часто звертаються за допомогою дорослого; не прислухаються до інструкцій вихователя, самоконтроль та самооцінка не завжди адекватні.

Низький рівень (31-15 балів): більшість з цих дітей байдуже ставляться до пізнавально-практичної діяльності, експериментальні завдання вони або не усвідомлюють, або відмовляються від них, мотивуючи це тим, що в них не виходить; виконуючи завдання, вони неодноразово перезапитують з чого починати, як слід робити, тобто не завжди розуміють пізнавальну сутність завдань. У цих дітей, як правило, є навички роботи саме з матеріалом, який у них є вдома.

Отримані узагальнені кількісні дані з сформованості пізнавальної активності дітей 5 року життя наведені у таблиці 1.

Характеристика рівнів пізнавальної активності дітей 5 го року життя (констатувальний експеримент)

Таблиця 1

<i>Рівні пізнавальної самостійності</i>	<i>Кількість балів</i>		
		<i>Кількість дітей</i>	<i>Відсоток</i>
Високий	75-68	-	-
Достатній	67-50	2	16,7%
Середній	49-32	6	50,0%
Низький	31-15	4	33,3%

Як бачимо з таблиці більша частина дітей була віднесена до середнього рівня пізнавальної активності. Негативним фактом є те, що були діти, які не змогли виконати завдання як за зразком, так і без нього; проявити самостійність, бажання долати труднощі без допомоги дорослого тощо. Як правило, ці діти не володіли операціями порівняння, аналізу, синтезу та інше.

У більшості випадків вихователі не враховують значущість та специфіку конструктивної діяльності в розумовому вихованні дітей. Головною метою планування занять з конструювання є формування практичних умінь та навичок. А розрив між розумовим та практичним не створює умови для формування пізнавальної самостійності.

Таким чином, можемо констатувати, що у більшості дітей пізнавальна активність за тими або іншими показниками була сформована недостатньо. Результати констатувального експерименту дали змогу зрозуміти, що основними причинами низького рівня сформованості пізнавальної активності дітей п'ятого року життя є різні причини. Наявність вади зору; відсутність належної з боку педагогів до організації конструктивної діяльності як умови інтелектуального розвитку дошкільників та формування пізнавальної активності; традиційна система керівництва конструктивною діяльністю у дошкільників не забезпечує повною мірою вирішення завдань, спрямованих на розвиток пізнавальної активності дітей [49,с.31].

Достатньо ефективною для формування цієї якості особистості є конструктивна діяльність. Наявність різних рівнів пізнавальної активності зобов'язує здійснення індивідуально-диференційованого підходу до її формування.

Другим дослідженням з констатувальною метою було визначення рівня креативності у дітей п'ятого року життя.

Незважаючи на актуальність проблеми, кількість тестів та методик для дослідження креативності, є доволі обмеженою. Тому для з'ясування

початкового рівня креативності у дітей з вадами зору ми адаптували тест Гілфорда «Використання предметів».

Окрім цього тесту були використані методи:

- спостереження,
- бесіди,
- педагогічного експерименту.

Тест Гілфорда (модифікований) - «Використання предметів».

Цей тест спрямований на вивчення попереднього рівня креативності, творчого мислення у дітей з вадами зору.

Під час його виконання ми досліджувала такі здібності як:

1. Легкість, продуктивність (загальна кількість відповідей).
2. Гнучкість, здатність до швидкого переключення (кількість груп відповідей).
3. Оригінальність, своєрідність творчого мислення, незвичайність (кількість рідко наведених відповідей).
4. Точність, стійкість, логічність мислення (вибір рішень, що відповідають поставленій меті).

Час проведення тесту: 10 хвилин на кожну дитину.

Тест проводився з дітьми 5 року життя в індивідуальній формі

Завдання: назвати якомога більше незвичайних способів використання предмету.

Наприклад: газета - (газету використовують для читання, а чи можеш ти поміркувати і сказати, як ще можна використати газету? Що з неї можна зробити?)

Завдання зачитується, усі варіанти відповідей дітей – записуються.

Оцінювання: відбувається за трьома показниками в балах:

1. Кількість доречних відповідей (ті, які були в завданні не враховуємо).

За кожну відповідь ставимо 1 бал

2. Гнучкість (число категорій відповідей).

Всі відповіді можна віднести до категорій, розподілити відповіді за категоріями, враховувати кожну категорію, тільки один раз. 1 бал за 1 категорію. Якщо відповідь не вкладається в жодну з категорій, зараховуємо 3 бали.

Категорії відповідей:

1. Використання для записів (записати телефон, намалювати іграшку).
2. Використання для ремонту і будівельних робіт (заклеїти вікна, поклеїти під шпалери).
3. Використати в якості підстилки (на брудну лавку, під взуття, на підлогу при фарбуванні стелі).
4. Використати в якості обгортки (квітів, обернути книгу, обгорнути пакунок).
5. Використати для тварин (підкласти хом'яку, папузі, виготувати бантик для собаки).
6. Використати як засіб для витирання (витерти стіл, вікно).
7. Використати як засіб агресії (вбити муху, насварити собаку, пуляти шариками з газети).
8. Здати у макулатуру.
9. Отримувати інформацію (дивитися рекламу, дати об'яву, робити вирізки, подивитися телепрограму).
10. Використати в якості укриття (сховатися від дощу, сонця, накрити щось від пилу).
11. Паління (для розпалу, розведення вогню, зробити факел).
12. Створення поробок, іграшок (зробити пароплав, шапку, пап'ємаше).
13. Оригінальність (кількість незвичайних відповідей, враховуючи вік дітей, вважаю доцільним вважати оригінальною відповідь, яка

зустрічається не частіше одного разу на виборку з 10 дітей. За таку відповідь нараховуємо 5 балів.

Підраховуємо бали за кожною категорією та сумуємо кількість балів, які отримала дитина.

У закладі дошкільної освіти комбінованого типу (ясла-садок) №27 «Ромашка» для нашої експериментально-дослідної роботи ми обрали групу дітей п'ятого року життя (12 осіб), віком від 4 до 5 років.

1. Катерина В. (4 роки 3 місяці);
2. Олена К. (4 роки 2 місяці);
3. Карина Д. (4 роки 6 місяців);
4. Володимир Г. (4 роки);
5. Данило Ч. (4 роки 6 місяців);
6. Злата П. (4 роки 7 місяців);
7. Дмитро Т. (4 роки 8 місяців);
8. Єгор Л. (4 роки 9 місяців);
9. Олександр Б. (4 роки 8 місяців);
10. Макар П. (4 роки 5 місяців);
11. Соломія Т. (5 років);
12. Ірина В. (4 роки 7 місяців).

Обраний тест Гілфорда ми провели індивідуально з кожною дитиною, на протязі тижня. Усі результати попереднього тестування зафіксовані у таблиці 2.

Тестування дітей з визначення початкового рівня креативності та творчого мислення.

Таблиця 2.

Вихованець	Експериментальна група			Загальна к-сть балів
	К-сть доречних відповідей	Гнучкість	Оригінальність	
Катерина В. (4 роки 3 місяці)	3	1	-	(4)
Олена К. (4 роки 2 місяці)	4	2	-	(6)
Карина Д. (4 роки 6 місяців)	5	2	-	(7)
Володимир Г. (4 роки)	4	2	-	(6)
Данило Ч. (4 роки 6 місяців)	6	2	-	(8)
Злата П. (4 роки 7 місяців)	3	2	-	(5)
Дмитро Т. (4 роки 8 місяців)	5	3	-	(8)
Єгор Л. (4 роки 9 місяців)	6	3	-	(9)

Олександр Б. (4 роки 8 місяців)	4	2	-	(6)
Макар П. (4 роки 5 місяців)	5	3	-	(8)
Соломія Т. (5 років)	5	2	-	(7)
Ірина В. (4 роки 7 місяців)	4	1	-	(5)

Таким чином, початковий зріз здібностей за результатами тестування вихованців закладу дошкільної освіти допоміг встановити наступні результати:

Кількість доречних відповідей максимально 6 балів отримали дві дитини. Гнучкість - застосування більшої кількості категорій проявили три дитини максимально було застосовано 3 категорії відповідей.

Оригінальних відповідей не було. Найбільшу загальну кількість балів (9) за цим тестом, набрав Єгор Л.

Під час проведеного тестування, діти виявляли цікавість, із задоволенням відповідали на запитання, замислювались. Загальну кількість балів, після обробки за результатами тесту вказані у таблиці 2 (остання колонка).

Під час бесіди з батьками було обговорено:

- творчі здібності дітей; (наскільки на їхню думку, вони є вираженими, наскільки діти проявляють зацікавленість до малювання, музики, оригінальних підходів у вирішенні своїх задач, та ін.).

- здатність до креативного мислення; (оригінальність суджень, психологічна гнучкість, оригінальність дій, схильність до імпровізації, фантазування та ін.).

Результати у таблиці прямо корелюють з відповідями батьків стосовно своїх дітей.

3.2 Організація і проведення занять з конструювання для дітей за допомогою конструкторів LEGO в закладі дошкільної освіти

Типи конструкторів:

- пластмасові;
- дерев'яні, коркові, картонні, паперові;
- науково-технічні (металеві);
- магнітні;
- м'які (полімерні, з тканини);
- раритетні (з дитинства);
- «лего-тип »
- блочні конструктори;
- природній матеріал.

Залежно від матеріалів які використовуються для конструювання, визначається його вид. Розглянемо найбільш популярні на сьогодні види, напрямки та етапи конструювання у дошкільному навчальному закладі [32,с.65].

- З будівельних матеріалів. Найпростіший вид конструювання, який доступний наймолодшим. За допомогою різних фігур геометричної форми (куб, призма, циліндр) зводяться найбільш прості споруди - вежі, будиночки. В процесі навчання та набуття досвіду дітьми, вихователі спостерігають за процесом, поступово ускладнюючи конструкції, за допомогою додавання нових елементів.

- Із спеціальних конструкторів. Вони можуть бути дерев'яні, металеві, пластмасові, але обов'язково містять кріплення на гвинтах. Це розширює