

Тетяна Костенко, Ірина Гудим

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

- **НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ
ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ**
- **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА
ПІДТРИМКА**
- **ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО
НАВЧАННЯ**

Тетяна Костенко, Ірина Гудим

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Навчально-методичний посібник

Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України

Харків
Видавництво «Ранок»
2019

УДК 376-056.262 (035)
К72

А в т о р с ь к и й к о л е к т и в :

Тетяна Костенко, кандидат психологічних наук (4 розд.);

Ірина Гудим, кандидат педагогічних наук (1, 2, 3 розд.).

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(наказ Міністерства освіти і науки України від 04.09.2019 № 1178)

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Р е ц е н з е н т и :

Таран О. П., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка;

Якимів О. Р., директор Вигодського навчально-реабілітаційного центру Івано-Франківської обласної ради.

Костенко Т. М.

К72 Навчання дітей із порушеннями зору : навчально-методичний посібник / Т. М. Костенко, І. М. Гудим. — Харків : Вид-во «Ранок», 2019. — 184 с.

ISBN 978-617-09-6045-0

Посібник містить практичні поради з питань організації освітнього простору для дітей із порушеннями зорових функцій, окреслення особливостей їхнього мовленнєво-комунікативного, когнітивного, емоційно-вольового та особистісного розвитку; визначення перешкод в опануванні навчальних навичок, зокрема в мовній, математичній та природничій предметних галузях. І насамперед, визначення шляхів та засобів подолання бар'єрів у навчанні дітей із порушеннями зору, а саме: адаптація простору, модифікація навчальних матеріалів, комунікація з дитиною та її взаємодія з однолітками.

Посібник рекомендовано педагогам закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів, які працюють із дітьми з порушеннями зору, працівникам соціальних служб і батькам дітей з особливими освітніми потребами.

УДК 376-056.262 (035)

ISBN 978-617-09-6045-0

© Костенко Т. М., Гудим І. М., 2019

© ТОВ Видавництво «Ранок», 2019

ЗМІСТ

Передмова 5

I. ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ 7

Що таке порушення зору і як воно
впливає на розвиток дитини? 7

Основні відмітні ознаки
зорових порушень 10

Оцінювання стану зорового
сприйняття дитини. 14

Особливості психофізичного
розвитку дітей зі зниженим зором
та сліпих дітей 22

II. СТРАТЕГІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ 47

Бар'єри в освітньому просторі
для дітей із порушеннями зору:
визначення стратегій підтримки
командою фахівців 47

Адаптація просторово-фізичного середовища
для дітей із порушеннями зору. 58

Використання корекційного
обладнання в роботі з дітьми
з порушеннями зору 66

ІІІ. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	69
Загальні рекомендації щодо розвитку дитини з порушеннями зору та організації її навчальної діяльності	69
Формування математичної компетентності	85
ІV. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	97
Список використаних джерел	121
Додатки	124

Передмова

Упровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами викликає чимало запитань у педагогів і батьків: який заклад обрати, як допомогти дитині розвиватися, як уникнути труднощів, які прийоми подачі навчального матеріалу використати для конкретної дитини, як адаптувати навчальні матеріали та освітній простір, як соціалізувати дитину та уникнути конфліктів у дитячому колективі, як налагодити взаємодію між командою фахівців, асистентом учителя, батьками та дітьми та багато інших.

На нашу думку, діти з порушеннями зору серед інших дітей з особливими потребами виділяються певною відособленістю, винятковістю та суттєвою «полярністю». Так, більшість дітей зі зниженим зором у цілому не сприймаються як такі, що мають особливі потреби, адже на перший погляд здається, що, надягнувши такій дитині правильні окуляри чи коригуючі лінзи, посадивши її ближче до дошки, ми можемо вирішити майже всі проблеми — учень буде готовий сприймати навчальний матеріал на рівні з іншими дітьми класу. Натомість стосовно сліпих дітей переважає думка, що їх взагалі неможливо навчати в умовах інклюзії через відсутність візуального сприйняття. На сторінках цієї книги ми спробуємо нівелювати обидві позиції.

Посібник «Навчання дітей із порушеннями зору» створено на допомогу педагогам закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів, які працюють із дітьми, які мають зниження зору та порушення зорових функцій. Основною метою авторів посібника було надання практичних порад з питань організації освітнього простору для таких дітей, окреслення особливостей мовленнєво-комунікативного, когнітивного, емоційно-вольового та особистісного розвитку; визначення перешкод в опануванні звичних навчальних навичок, зокрема в мовній, математичній та природничій предметних галузях. Та чи не найголовнішим завданням посібника стало

визначення шляхів та засобів подолання визначених бар'єрів у навчанні дітей із порушеннями зору, а саме: адаптація простору, модифікація навчальних матеріалів, комунікація з дитиною та її взаємодія з колективом однолітків.

У додатках представлені практичні матеріали, що стануть у пригоді як педагогу інклюзивного класу, асистенту вчителя, так і батькам дітей.

Слід також визнати, що в сучасних умовах упровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами пов'язане із численними неузгодженостями та проблемами, починаючи від нормативно-законодавчого врегулювання діяльності освітніх закладів до кадрового, методичного та технічного забезпечення. Утім, ми повинні пам'ятати, що діти потребують нашої допомоги в навчанні і розвитку саме тут і саме зараз, вони не можуть чекати на «ідеальні» умови.

I. ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Що таке порушення зору і як воно впливає на розвиток дитини?

Порушення зору в усіх його проявах негативно впливає на провідний канал інформації про оточуючий світ. Адже 80% інформації про навколишнє середовище людина отримує саме через зір, а зниження здатності бачити призводить до труднощів у навчальній та комунікативній діяльності. Будь-яке порушення зору впливає на взаємодію дитини з оточуючим світом, перш за все, через особливості сприйняття та формування уявлень. Таким дітям складно орієнтуватися у просторі, установлювати контакти з іншими людьми. Саме тому дитина з порушеннями зору в загальноосвітньому просторі потребує спеціального супроводу. Характер і ступінь порушення зору можуть суттєво відрізнятись, тому кожна дитина потребує індивідуального підходу до адаптації навчального матеріалу для ефективного навчання.

Порушення зору в дитини досить часто проявляється в певному виді діяльності і вперше діагностується в дошкільному та молодшому шкільному віці. Нижче наведено загальні ознаки проблем із зором, на прояви яких у дитини слід звернути увагу, щоб своєчасно діагностувати конкретну проблему і надати необхідну допомогу.

Таблиця 1

Фізичні прояви	Поведінка дитини
<ul style="list-style-type: none">• Очі червоні, набряклі, запалені, сльозяться.• Погляд не фокусується.	<ul style="list-style-type: none">• Дитина часто скаржиться на біль, свербіж або дискомфорт в очах.• Під час читання наближує текст до очей чи голову до книжки.

Закінчення таблиці 1

Фізичні прояви	Поведінка дитини
<ul style="list-style-type: none">• Очі тремтять, наявні швидкі повторювані рухи з боку в бік та згори вниз.• Випуклі очі.• Опущені повіки.• Незвичайна чутливість до світла.• Сльозотеча з одного ока.	<ul style="list-style-type: none">• Часто тре очі.• Постійно хмурить брови.• Прикриває одне око під час виконання візуальних завдань.• Часто кліпає.• Нахиляє голову або повертає корпус, коли щось розглядає.• Нахиляється вперед, щоб побачити краще.• Надмірно дратується під час тісної групової взаємодії.• Наштовхується на об'єкти, предмети.• Спостерігається зниження успішності.• Дитина має труднощі з читанням з дошки.• Використовує палець для стеження за рядком під час читання.

Відповідно до міжнародної класифікації до категорії «порушення зору» включаються всі порушення від незначного або глибокого зниження зору до функціональної та/або повної (тотальної) сліпоти. При цьому враховуються: гострота зору, функціональний стан очорухового апарату (наявність косоокості, ністагму) та поле зору, час появи порушення, характер та своєчасність наданої допомоги, сформованість навичок зорового сприйняття.

Відповідно до міжнародної класифікації функціонування дітей і підлітків (МКФДП), ратифікованої в Україні, порушення зору визначається через порушення зорових функцій, до яких належать: функції гостроти зору, функції полів зору, якість зору; функції відчуття світла і кольору, гострота зору на відстані, монокулярний і бінокулярний зір, якість візуального зображення; такі порушення, як короткозорість, далекозорість, астигматизм, геміанопсія, дальтонізм, тунельний зір, центральна і периферична скотома, диплопія, нічна сліпота і порушення адаптації до світла. Визначального значення при цьому набуває не якісний показник по-

рушення, а можливості використання зорового сприйняття дитини для її навчання та повноцінного життя.

Гострота зору вказує, наскільки добре людина може бачити об'єкти з певної відстані (5–6 м) та зблизька (40–50 см). Стовідсоткова гострота зору позначається 1, а зниження, відповідно, від 0,9 до 0,001. Суттєвим, таким, що знижує здатність взаємодії з оточуючими, вважається зниження гостроти зору від 0,4 і нижче з корекцією окулярами чи лінзами.

Гострота зору — важливий, але не основний показник зорового порушення. Ослабленість чи підвищений тонус м'язів ока можуть викликати косоокість, за якої порушується бінокулярність зору; ністагм (мимовільні рухи ока), за якого неможливо сфокусувати погляд. Також враховується поле зору (периферичний зір), значне звуження якого, навіть за умов хорошої гостроти, унеможлиблює використання зору для сприйняття. Так, за умови звуження поля зору до 10° і менше людина вважається сліпою.

Зорове сприйняття дітей зі зниженим зором, навіть з корекцією окулярами чи лінзами, залишається недосконалим. Дитина потребує спеціальних матеріалів та адаптацій для навчання (збільшення шрифту, контрастності тощо), але використовує недосконале зорове сприйняття для взаємодії з оточуючими. У таких дітей знижений темп роботи, збіднені уявлення про деякі явища, їм важко працювати з деталями.

Під сліпотою розуміють і абсолютну (тотальну) відсутність зорового сприйняття, і суттєве зниження гостроти зору, що прогресує, і різке звуження поля зору. Сліпі діти мають глибоке порушення зорових функцій чи виключення їхньої частини. У них може спостерігатися повна відсутність зорових відчуттів або мати місце світловідчуття чи залишковий зір. Як провідні канали вони використовують слух і дотик. Може бути достатній залишковий зір, який діти використовують виключно для орієнтування у просторі. Для читання та письма вони використовують шрифт Брайля. У дітей знижений темп роботи, специфічні уявлення про предмети та явища навколишнього середовища.

Суттєве значення для розвитку сліпої дитини має час прояву зорового порушення, відповідно розрізняють: сліпо-народжені — діти з уродженою тотальною сліпотою, які

втратили зір до становлення мовлення (до трьох років) і не мають зорових уявлень, тобто весь процес психічного розвитку проходить в умовах повного «випадіння» зорової системи; осліплі — діти, які втратили зір у дошкільному віці й пізніше, тобто мають часткові зорові уявлення. Вік та рівень розвитку дитини на момент зниження чи втрати зору може суттєво впливати на її можливості здобувати знання та набувати навичок у майбутньому. Дітям з уродженою сліпотою складніше формувати уявлення про предмети та явища, особливо про ті, що їх неможливо обстежити за допомоги дотику, а діти з набутим порушенням зору можуть зберігати достатню візуальну пам'ять та сформовані уявлення.

Сліпі діти мають гарні здібності до опанування загальноосвітньої навчальної програми в повному обсязі. А втім, відсутнє зорове сприйняття, збіднений сенсорний досвід, загальне зниження пізнавальної активності, складності просторового орієнтування викликають низку бар'єрів у навчальній та соціально-комунікативній діяльності. Тому в освітньому середовищі та у навчальному процесі ці діти потребують підтримки, зокрема створення безпечного та доступного простору (тактильні орієнтири, брайлівські надписи тощо), адаптації засобів навчання до провідних каналів (дотику і слуху), заміни візуальної інформації на тактильну та аудіальну, стимулювання активності та самостійності.

Важливим фактором для визначення зорових можливостей є також характер та своєчасність наданої допомоги (медичної та педагогічної). Вчасно скорегований окулярами чи лінзами знижений зір та сформовані навички його використання суттєво покращують пізнавальні можливості дитини. У випадку, коли зір неможливо покращити, важливо якомога раніше розвивати в дитини вміння використовувати збережені аналізатори (слух, дотик) для пізнання оточуючого світу.

Основні відмітні ознаки зорових порушень

Існує багато компонентів для оцінювання пізнавальних можливостей дитини з порушеннями зору, що мають врахо-

вуватись під час визначення стратегії підтримки у навчанні та житті. Ключовими при цьому є відмінності сприйняття, що переважає: недосконалого зорового — у дітей зі зниженим зором та слухового і дотикового — у незрячих, відповідно, діти потребують різних стратегій підтримки в освітньому середовищі.

Таблиця 2

Знижений зір	Сліпота
<ul style="list-style-type: none"> • Зір, навіть із корекцією окулярами чи лінзами, залишається недосконалим, діти потребують спеціальних матеріалів та адаптацій для навчання (збільшення шрифту, контрастності тощо). • У дітей знижений темп роботи, збіднені уявлення про певні явища. • Їм важко працювати з деталями. 	<ul style="list-style-type: none"> • Як провідний канал використовуються слух і дотик. Діти можуть мати достатній залишковий зір, що його використовують виключно для орієнтування у просторі. • Для навчання використовують шрифт Брайля. • У дітей знижений темп роботи, специфічні уявлення про предмети та явища.

Причинами порушення зору найчастіше є різноманітні хвороби очей і системи зору. Найпоширенішими з них є: міопія (короткозорість), гіперметропія (далекозорість), амбліопія, астигматизм, косоокість (страбізм), ністагм. Відмінності й особливості зорового сприйняття дітей за різних порушень зору наведено у таблиці 3.

Таблиця 3

Зорове сприйняття за різних порушень зору

Порушення зору	Як дитина бачить	Як допомогти
Міопія (короткозорість), промені світла, потрапляючи в око, фокусуються перед сітківкою.	Дитина не бачить предмети на далекій відстані, за поганого освітлення. Їй важко переводити погляд з близької відстані на далеку.	Наближати предмет до очей; підмальовувати зображення об'єктів; обводити контури чорним фломастером; добре освітлювати; збільшувати час на розглядання.

Продовження таблиці 3

Порушення зору	Як дитина бачить	Як допомогти
Гіперметропія (далекозорість), промені світла, потрапляючи в око, фокусуються за сітківкою.	Утруднене сприйняття об'єктів на близькій відстані, дрібних предметів чи деталей.	Віддаляти об'єкт від очей, збільшувати дрібні деталі, виділяти їх.
Астигматизм.	Зображення не збирається в одному фокусі.	Залучати дотик (рельєфні об'єкти), інші види відчуттів.
Порушення окорухових функцій (коосоокість, ністагм).	Дитина не може сфокусувати погляд на об'єкті, у неї порушений бінокулярний зір, знижений просторовий синтез та цілісність сприйняття, воно сповільнене. Утруднене сприйняття об'єктів, що рухаються. Різна гострота зору на очах (амбліопія).	Збільшувати час на розглядання об'єктів, використовувати рельєфну наочність; тренувати навички бінокулярного зору.
Афакія (відсутність кришталика).	Неможливість сприйняття об'єктів за слабого освітлення, сповільнене сприйняття.	Добре освітлювати об'єкт; збільшувати час на розглядання.
Атрофія зорового нерва (дегенерація волокон зорового нерва, які передають інформацію від сітківки до мозку).	Дитині складно розрізнити світлі об'єкти на світлому фоні.	Використовувати темні зображення на світлому фоні; забезпечувати візуальну стимуляцію для покращення здатності сприймати зорову інформацію.
Альбінізм.	Зниження гостроти зору, надмірна чутливість до світла, ністагм.	Уникати прямого сонячного світла в робочій зоні; використовувати збільшувальні засоби; збільшувати час на виконання завдання.

Продовження таблиці 3

Порушення зору	Як дитина бачить	Як допомогти
Амбліопія (зниження гостроти зору на одному оці).	Дитина використовує одне око (що краще бачить) замість обох. Порушується бінокулярність зору.	Використовувати режим оклюзії — закривати око, яке краще бачить, для тренування «лінивого ока» (на якому зір знижений) за допомогою різних зорових навантажень: <ul style="list-style-type: none"> • наведення контурів малюнків; • складання дрібної мозаїки; • сортування дрібних круп, бобів тощо; • читання дрібного шрифту.
Катаракта	Зниження гостроти зору і «затуманення» або виключення частини зорового сприйняття, особливо в яскравому світлі. Ускладнене розрізнення кольорів.	Збільшувати час на розглядання навчального матеріалу; затемнювати робочу зону.
Глаукома (збільшення внутрішньоочного тиску, призводить до пошкодження зорового нерва).	Зниження гостроти та втрата периферичного зору. Дитина має труднощі з орієнтуванням. Їй важко переводити погляд з близьких на далекі об'єкти.	Зменшувати зорове навантаження; зосередити необхідну зорову роботу в близькій зоні.
Дегенерація сітківки.	Поступова втрата центрального зору. Труднощі із читанням тексту на дошці або сторінці.	Збільшувати розмір тексту, контрастність; за станів, що прогресують, мінімізувати зорове навантаження; розвивати навички дотикового сприйняття.

Закінчення таблиці 3

Порушення зору	Як дитина бачить	Як допомогти
Пігментний ретиніт.	Зниження периферичного та сутінкового зору. В умовах слабкого освітлення дитина фактично втрачає можливість бачити. Виникають труднощі з мобільністю, орієнтацією у просторі та з читанням текстів на дошці або в книзі.	Забезпечувати додаткове освітлення; збільшувати розмір тексту та засобів наочності.
Ретинопатія недоношених (рубці на сітківці).	Часто призводить до повної втрати зору або значного зниження його гостроти.	Збільшувати освітлення; використовувати оптичні засоби.

Слід зауважити, що медична оцінка стану зору дитини не буде провідною для оцінювання її навчальних можливостей та визначення стратегій підтримки. Адже діти з однаковим зоровим порушенням та гостротою зору можуть зовсім по-різному бачити та, відповідно, сприймати навчальний матеріал. На можливості зорового сприйняття впливає не лише діагноз, а й загальний стан здоров'я та фізичного розвитку дитини, втома, освітлення тощо. Тому більш інформативним є оцінювання актуального стану зорового сприйняття дитини.

Оцінювання стану зорового сприйняття дитини

Зорове сприйняття — складна системна діяльність, що включає сенсорну обробку візуальної інформації, її оцінку, інтерпретацію та категоризацію. За порушення зору порушується первинна сенсорна обробка ознак об'єктів, що призводить до ускладнення зорового сприйняття в цілому. Формування навичок зорового сприйняття відбувається впродовж дошкільного віку і завершується до 5-6 років. Віковий розвиток відповідних вмінь і навичок може бути орієнтиром для виявлення порушень зорового сприйняття.

Таблиця 4

Етапи розвитку зорового сприйняття

Вік (роки)	Уміння
0-1	<p>Дивиться на джерело світла; починає візуально досліджувати оточення; фокусує погляд (5–10 сек.) на різноманітних об'єктах; переводить погляд з одного об'єкта на інший; розглядає власні руки; стежить поглядом за об'єктом, що рухається по горизонталі та вертикалі; розглядає об'єкти у власній руці; хапає іграшку; сидячи, стежить за іграшкою, що рухається по столу; повертається, щоб відшукати об'єкти, які не в полі зору; стежить за іграшками, які падають на підлогу, коли сидить; знаходить іграшку, яку було заховано; імітує жести дорослого.</p>
1-2	<p>Цікавиться малюнками у книжках, розглядає їх; зацікавлено розглядає речі, які рухаються: м'ячі, автомобілі; долає перешкоду для отримання іграшки; перевертає коробку, щоб дістати з неї предмет; упізнає реальні об'єкти за їхнім зображенням; відрізняє до 5 об'єктів на зображенні; зацікавлюється малюванням олівцем на папері; виконує окремі штрихи та кругові рухи олівцем; зацікавлено дивиться на екран (телевізора, монітора); шукає очима відсутній об'єкт або особу.</p>
2-3	<p>Складає 8-9 маленьких кубиків; указує на зображення, що представляють названу дію; знаходить потрібний малюнок у знайомій книжці; малює вертикальні та горизонтальні лінії олівцем; малює коло за допомогою олівця; розрізняє основні кольори (червоний, жовтий, синій, чорний, білий); збирає ціле з 2-х половин розрізаного кола; упізнає подібні малюнки; малює пензлем лінії, точки, круглі фігури.</p>
3-4	<p>Упізнає малюнки однакові/різні; називає або описує прості зображення дій; називає 3 кольори під час показу зразків;</p>

Закінчення таблиці 4

Вік (роки)	Уміння
	знаходить об'ємний відповідник зображеної форми; виділяє деталі на малюнку кількох об'єктів; ідентифікує відсутні частини знайомого об'єкта на малюнку; збирає ціле із частин (3–5); може намалювати знайомі знаки та букви (+, x, 0, H); малює за контуром.
4-5	Називає 5 кольорів під час показу зразків; помічає відсутність у групі з 5 об'єктів; указує послідовність на малюнку (зліва направо, зверху вниз); називає відсутні частини зображення або об'єкта; називає частини тіла людини; малює людину з 2 частин; вибирає предмети однакового кольору; розпізнає трикутник, квадрат; складає ціле зображення з 6–10 частин; розкладає 3 малюнки в послідовності зображених подій; малює діагональну лінію від кута до кута; може написати своє ім'я.
5-6	Розпізнає зображення, що відрізняються за розміром або позицією у просторі; знаходить певну форму чи деталь у зображенні; знаходить «прихований» об'єкт на зображенні (малюнки зі штриховкою); копіює зображення за зразком; додає відсутні частини до знайомих зображень; малює людину з 6 частин, будинок із 3 частин; розфарбовує знайомі малюнки; малює трикутник; правильно розрізняє форми, букви та цифри; складає послідовність букв/цифр на робочому аркуші зліва направо; робить розрізи ножицями по кривій лінії.

Оцінювання зорового сприйняття доцільно здійснювати в різних видах дитячої діяльності: ігровій, трудовій, побутовій. Важливо орієнтуватися саме на практичні вміння, а не на словесний опис об'єктів чи дій. Виявлені недоліки зорового сприйняття компенсуються спеціальними вправами

та іграми з розвитку залишкового зору. Розвиток зорового сприйняття в актуальній для дитини діяльності забезпечить формування практичних навичок і вмінь користуватися неповноцінним зором у процесі життєдіяльності.

Завдання для обстеження стану зорового сприйняття визначають: стан зорової уваги, візуального впізнавання предметів; плавність та послідовність рухів очей у різних напрямках, активну фіксацію погляду на предметі.

Послідовність подачі оцінювальних завдань здійснюється за принципом поступового ускладнення. За ним проводяться й розвивальні заняття:

- ✓ обстеження окремих об'ємних предметів з будовою, що поступово ускладнюється;
- ✓ порівняння натуральних об'ємних предметів і об'єктів (2–4), що відрізняються яскраво вираженими ознаками (кольором, формою, величиною, кількістю деталей, розташуванням окремих частин), потім порівняння їхніх зображень;
- ✓ упізнавання реалістичних зображень у різних ракурсах;
- ✓ обстеження окремих площинних предметів за контуром з поступовим ускладненням будови, з розбірними деталями (частинами);
- ✓ порівняння контурних зображень предметів та об'єктів (2–4), що відрізняються яскраво вираженими ознаками (кольором, формою, величиною, кількістю деталей, розташуванням окремих частин);
- ✓ порівняння натуральних подібних предметів та об'єктів (2–4), що розрізняються незначними ознаками (будовою, кількістю деталей, відтінками одного кольору, розміром, розташуванням окремих частин тощо), потім порівняння їхніх зображень;
- ✓ порівняння контурних зображень предметів та об'єктів (2–4), що розрізняються незначними ознаками (кольором, формою, величиною, кількістю деталей, розташуванням окремих частин);
- ✓ упізнавання предмета за його частиною;

- ✓ розглядання сюжетних малюнків, виділення сюжетних ліній (як ускладнення можливе використання нісенітниць);
- ✓ розглядання двох сюжетних малюнків, що відрізняються незначними елементами.

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

За цією схемою пропонуємо орієнтовний план обстеження зорового сприйняття дітей дошкільного віку.

Таблиця 5

Завдання	+	-	Примітки
I. Упізнавання й називання предметів:			
I.1. Реальні предмети.			
I.2. Моделі (іграшки).			
I.3. Графічні зображення.			
II. Диференціація за кольором.			
II.1. Називання кольорів.			
II.2. Класифікація предметів за кольором.			
II.3. Добір парних предметів за кольором.			
II.4. Вибір предметів одного кольору, але різних відтінків.			
III. Диференціація за формою.			
III.1. Упізнавання й називання основних геометричних форм.			
III.2. Співвіднесення предмета з формою у найближчому середовищі.			
III.3. Класифікація за формою — розкласти предмети на килимки різної геометричної форми.			

Закінчення таблиці 5

Завдання	+	-	Примітки
III.4. Виділення форми в заштрихованому малюнку.			
IV. Диференціація за величиною.			
IV.1. Порівняння предметів за величиною на рівні впізнавання і називання «більший — менший».			
IV.2. Побудова предметного ряду за величиною від найбільшого до найменшого і навпаки.			
IV.3. Класифікація предметів за величиною.			

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

З'ясування стану *сформованості зорового аналізу і синтезу*, довільної зорової уваги і запам'ятовування можливе за допомогою таких завдань:

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

Особливу увагу під час обстеження слід звернути на узгодженість *рухів рук і очей* дитини, простежування поглядом дій руки, а в подальшому і рухомих об'єктів у просторі. Зорово-моторну координацію ефективніше досліджувати на прогулянках, під час виконання різних рухових вправ: ходьби, бігу за розмітками, катання на велосипеді, самокаті по доріжках і на обмежених майданчиках; кидання в ціль різних предметів.

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

- ✓ обвести за контуром стільки квадратиків, скільки чується звуків у слові;
- ✓ обвести на верхній смужці 7 кружечків, а на нижній смужці — на 2 більше;
- ✓ другий, четвертий і шостий квадратики у верхньому рядку зафарбувати червоним олівцем, 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.

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

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

Підкреслимо, що в дітей з порушеннями зору формування навичок спостереження за кількома рухомими об'єктами — досить складний і тривалий процес, який потребує багаторазового виконання спеціально дібраних вправ. Спочатку організовується спостереження за двома об'єктами (Де мишка? А куди втік зайчик? У який бік поїхала вантажівка, а в який — пожежна машина?), поступово кількість об'єктів можна збільшувати, урізноманітнювати напрямок руху.

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

- ✓ визначити, скільки кроків до вікна, до ляльки, до дерева;
- ✓ визначити, хто сидить далі: зайчик чи ведмедик;
- ✓ визначити, хто вищий: Сашко чи Руслан;
- ✓ взяти дві іграшки — такі само, як у мене (два кубики);
- ✓ показати співвідношення двох предметів за висотою за допомогою стовпчиків (смужок) тощо;
- ✓ розділити коло, квадрат, прямокутник на 2, 3, 4 рівні частини;
- ✓ розрізати стрічку на рівні частини.

Оптимальне поєднання обсягу словесної та наочної інформації, багаторазово виконуваних вправ за кожним з перелічених вище завдань стимулюють і вдосконалюють зорове сприйняття дітей, сприяють розвитку дрібної та загальної моторики. При цьому вербалізація виконуваних дій сприятиме закріпленню отриманих знань.

Особливості психофізичного розвитку дітей зі зниженим зором та сліпих дітей

На першому році життя відмінності у розвитку дитини з порушеним зором можуть бути не надто суттєвими, проте, вже з перших місяців дитині слід допомогти розвиватися. Важливо багато часу приділяти близькому контакту з дитиною, тримати її на руках, розмовляти з нею, торкатися її. Для дитини з порушеним зором стимулювання різноманітними сенсорними подразниками (моторними, тактильними, слуховими) особливо важливе у перші місяці життя, адже сприятиме розвитку збережених аналізаторів. Щоб рости і розвиватися, дитині потрібна сенсорна стимуляція всіх органів чуття. Вона пізнає світ, коли слухає і чує, торкається предметів і відчуває їхній запах. Важливо приділити увагу розвитку відчуттів: вестибулярного апарату (відчуття руху і рівноваги) і пропріорецептивного (внутрішнє усвідомлення того, як у просторі розташовано тіло і всі його частини). Усі ці відчуття дуже потрібні для набуття життєво важливих навичок.

Сенсомоторний розвиток дитини з порушеннями зору відбувається нерівномірно, зі значним відставанням від норми. Але якщо створити необхідні умови, то поступово це відставання можна подолати. Формування моторних навичок тісно пов'язане з розвитком рухового аналізатора, залишкового зору, різних видів чутливості, просторового орієнтування, координації рухів тощо.

Сенсорний розвиток у свою чергу є основою когнітивного розвитку дитини. Адже пізнання починається зі сприйняття предметів і явищ, а далі формується на основі сприйнятих образів, стає результатом їх перетворення. У ранньому віці системи закономірно побудованих рядів форм, кольорів, розмірів та інших якостей речей отримують своє мовленнєве позначення. Оволодіваючи цими системами, дитина засвоює своєрідний набір еталонів,

з якими вона може зіставити будь-яку сприйнятту річ, характеризувати її, знаходити їй місце серед інших.

Через дотик, слух, нюх, смак і, можливо, залишок зору дитина з порушенням зору пізнає навколишній світ. Відчуття від цих систем потрапляють у мозок дитини. Якщо одна із систем ушкоджена, інші повинні взяти її функцію на себе. Тому їх необхідно теж одночасно, поступово і послідовно розвивати. Якщо у сліпої дитини належно розвинутий інтелект, вона виявляє неабияку здатність шукати, знаходити, фіксувати, аналізувати, інтерпретувати велику кількість інформації про світ і себе. Що вищий у неї сенсорний розвиток, то більше фактів і явищ потрапляє у сферу її сприйняття. Формування, спрямування і коригування цих умінь є метою сенсорного виховання.

Уже відразу після народження найбільше значення в життєдіяльності дитини мають сенсорні аналізатори (тактильний, смаковий, нюховий, температурний, вестибулярний) і відповідні їм форми чутливості. Незрячим немовлятам притаманна більшість людських відчуттів. Вони чують, відчувають біль, дотик, відчувають рухи, у них може бути світловідчуття чи залишковий зір. На звукові подразники новонароджені реагують легким тремтінням повік, незначною зміною пульсу та дихання. Звуки людського голосу викликають більш жваву реакцію.

Потреба у спілкуванні з іншими є однією з основних потреб людини, тому, напевне, жодному з батьків не варто пояснювати, наскільки необхідним для їхньої дитини є опанування комунікативних навичок. Необхідно зазначити, що до *комунікативних навичок* належить не лише мовлення, а й спілкування за допомогою жестів, міміки, рухів тіла.

З перших днів новонароджена дитина потребує від дорослого ласкавої, привітної уваги, лагідного ставлення до неї. Починаючи з двотижневого віку дитини потрібно дбати про розвиток у неї позитивних емоцій, слуху, залишкового зору. Для цього під час гігієнічних процедур, під-

готовки до годування й активного неспання слід лагідно розмовляти з дитиною, проговорювати всі свої дії, називати речі, предмети, але не надто емоційно. Лагідне ставлення до дитини — головна умова формування позитивних емоцій з перших тижнів життя. Малюк ще не усвідомлює, але відчуває свою значущість для близьких, а це і є основа його активності.

Для дитини з порушенням зором виявлення власних потреб і бажань, використання допомоги і комунікація з дорослим є найважливішим фактором розвитку, адже лише так дитина отримує змогу пізнавати навколишній світ та спілкуватися (взаємодіяти).

Розвиток дитини *на другому році життя* характеризується передусім подальшим інтенсивним *фізичним ростом та розвитком*. Швидко збільшується вага. Змінюється співвідношення величини голови, тулуба та кінцівок. До двох років прорізуються всі 20 молочних зубів. Ритмічніше функціонує серце. Розвиваються далі нервові механізми, енергійно йде мієлінізація нервових шляхів у півкулях головного мозку. Більш концентрованими стають процеси збудження і гальмування. Підвищується працездатність нервової системи, що виявляється і в подовженні часу неспання. Тривалість активного неспання у дитини двох років становить 4-4,5 години. Отже, значно розширюються можливості дитини взаємодіяти із середовищем та розвиватися психічно.

Соціальна ситуація розвитку на цій стадії має багато спільного із ситуацією на попередній стадії. Дитина ще не спроможна самостійно задовольняти свої життєві потреби. Тому спілкування з дорослими — необхідна умова забезпечення її життя і розвитку. Дорослий показує дії із предметами, описує їхні якості, привчає до певних норм і правил життя, пояснює, що дозволяється і що забороняється.

Якісно іншою є ситуація розвитку дитини з порушенням зором, нормальний хід розвитку якої різко гальмується сенсорною депривацією. За нормальних умов розвитку,

опановуючи у спільній діяльності з дорослим і під його керівництвом предметні дії, різні способи пересування, а головне, ходіння, дитина починає виконувати засвоєні дії вже і *без участі чи прямої допомоги* дорослих (знаходить іграшку, грається з нею тощо). Дитина з порушеним зором продовжує потребувати постійного супроводу та допомоги дорослого. Без постійної стимуляції з боку дорослого такий малюк, маючи знижену мотивацію, не намагається ходити, здійснювати пошукову діяльність.

Можливість самостійно пересуватися, що значною мірою вдосконалюється протягом другого року, забезпечує дитині певну фізичну незалежність від дорослих і розширює межі її активності в опануванні простору та предметів, збільшуючи пізнавальні можливості дитини.

Дитину з глибокими порушеннями зору до ходіння слід постійно заохочувати голосом, звуковими іграшками. Для автоматизації навички ходіння незрячому малюку стане у пригоді стійкий візочок, який можна штовхати перед собою.

Здатність до переміщення як фізичне надбання має суттєві психічні наслідки. Завдяки їй незряча дитина починає вільніше та самостійніше спілкуватися із зовнішнім світом. Ходьба розвиває вміння орієнтуватися у просторі, розширяє можливості ознайомлення з оточенням, а також забезпечує перехід до самостійної предметної діяльності.

Дорослим слід пам'ятати, що в дітей із залишковим зором під час орієнтації у просторі провідними є зір та руховий аналізатор, у тотально сліпих — дотик і слух (особливо за орієнтування у великому просторі).

На другому році життя від маніпуляцій із предметами дитина переходить до предметних дій, що вимагають використання предмета за його призначенням.

Опанування *предметної діяльності* розпочинається зі спільних дій дорослого і малюка. На цьому етапі дорослий бере у свої руки руку дитини і виконує нею певні дії. Демонстрування дитині з порушеним зором способу вико-

нання певної дії має супроводжуватися детальним словесним поясненням.

Далі з'являються частково розподілені дії, коли дорослий лише допомагає, скеровує рухи малюка. І лише потім виникають самостійні власні дії дитини, що можуть виконуватися за показом, а пізніше й за словесною інструкцією дорослого. До функцій дорослого на цьому етапі також входять контроль і оцінювання виконуваної дитиною дії.

Слід пам'ятати, що розвиток тонкої координації рухів і моторної вмілості припускає певний ступінь зрілості структур головного мозку, від них залежить контроль за рухами руки, тому в жодному випадку не можна примушувати дитину виконувати якісь дії.

Сенсорний розвиток дитини з порушеним зором — це розвиток її відчуттів і сприймань, формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їхню форму, колір, розмір, положення у просторі тощо. Він становить фундамент її розумового розвитку. Чуттєве пізнання має дуже важливе значення у дошкільному дитинстві, яке є найбільш сприятливим періодом для формування та вдосконалення діяльності органів чуття, накопичення уявлень про оточуючий світ. Зі сприйняття предметів і явищ навколишнього світу починається пізнання. Усі інші форми пізнання — запам'ятовування, мислення, уява — будуються на основі образів сприйняття, є результатом їх переробки. Тому нормальний розумовий розвиток неможливий без опору на повноцінне сприйняття.

Дитина в житті стикається з різноманітністю різних якостей предметів, а саме іграшок і предметів домашнього вжитку. Дитина, навіть без цілеспрямованого виховання, так чи інакше сприймає все це. Але для незрячої дитини, якщо засвоєння проходить стихійно, без розумного педагогічного керування дорослих, воно нерідко виявляється поверховим, неповноцінним. Необхідне послідовне планомірне ознайомлення дитини із сенсорною культурою.

Велике значення у сенсорному вихованні має формування в дітей уявлень про сенсорні еталони — загальноприйняті зразки зовнішніх якостей предметів.

Словниковий запас малюка продовжує поповнюватися. До кінця другого року життя дитина має знати до трьохсот слів, мати чітке уявлення про призначення предметів домашнього вжитку та особистої гігієни, правильно їх використовувати. Малюк починає вимовляти нові слова тільки після багаторазового повторення їх дорослим. Знайомлячись із новими речами, діти намагаються вивчити їхні функції, ставлячи дорослому запитання «Як це називається?». У відповідь дорослому слід не лише назвати річ, а й показати дитині, як правильно нею користуватися.

Хоча в період між 19–22 місяцями поповнення активного словника дещо сповільнюється, цього часу інтенсивно розвивається розуміння почутого. Діти роблять спроби комбінувати слова, об'єднуючи їх у фрази із двох або трьох слів. Якщо малюк помиляється, поєднуючи слова, виправляйте повністю всю фразу, яку він вимовив, а не окреме слово. Таким чином ви допоможете йому усвідомити, як правильно будувати фразу. Ви повинні виправляти дитину доброзичливо та ненав'язливо, щоб у неї не зникло бажання говорити взагалі. Намагайтеся привчати малюка якомога повніше висловлювати словами свої потреби, навіть якщо ви доньку чи сина розумієте з півслова.

Із розвитком мовлення дитина набуває здатності:

- ✓ задовольняти за допомогою спілкування свої потреби соціального, емоційного, матеріального характеру;
- ✓ висловлювати свої бажання й наміри спочатку жестами, потім словами, а згодом словосполученнями;
- ✓ передавати відтінки бажань (тобто формулювати їх більш чітко), використовуючи граматичні форми — правильний порядок слів, множину, граматичні категорії тощо;

- ✓ відтворювати широкий спектр звуків, виробляти правильну артикуляцію;
- ✓ розпочинати і підтримувати розмову — в обох випадках очікувати реакції співрозмовників та самостійно реагувати на їхні слова. Ця здатність включає вміння сприймати на слух, розуміти, реагувати та дотримувати черги висловлювання.

Для мовленнєвого розвитку, як і для всіх інших сфер розвитку, найважливішим є те, що дитина вже вміє робити та до якого наступного кроку в навчанні вона готова, а не те, що вміє робити середньостатистична дитина відповідного віку.

У процесі опанування мовлення діапазон «норми» розвитку досить широкий. Багато дітей не говорять жодного слова до двох років, але в подальшому їхнє мовлення розвивається успішно і вони перетворюються на справжніх базік. Тому вказану послідовність не слід сприймати як безумовний взірець. Пам'ятайте, що послідовність етапів розвитку є важливішою за наведені вікові періоди.

Соціальна ситуація розвитку в цьому віці має таку структуру: «дитина — предмет — дорослий». Дитина вчиться від дорослих використовувати предмети, опановує призначення речей. Відмінність предметної діяльності від характерного для періоду немовляти простого маніпулювання предметами полягає в підпорядкуванні способів дій дитини з предметами функціональному їх призначенню у житті культурної людини. Засобом здійснення предметної діяльності, зняряддям оволодіння суспільними способами використання предметів є спілкування. Попри те, що емоційне спілкування перестає бути провідною діяльністю в ранньому дитячому віці, воно продовжує дуже інтенсивно розвиватися і стає мовленнєвим. Адже пов'язане із предметними діями спілкування не може бути тільки емоційним, воно повинне опосередковуватися словом, що стосується предмета.

Предметні дії, які опановує дитина 2-го року життя, є побутовими і сприяють розвитку навичок самообслуговування. Необхідно прагнути, щоб дитина була не просто спостерігачем, а й активним учасником усіх побутових процесів.

Упродовж першого півріччя 2-го року життя дитини доцільно продовжити навчати її користуватися ложкою, їсти суп із хлібом, пити із чашки, знімати шапочку, колготки, а згодом й самостійно одягатися, вмиватися тощо. Якщо цей етап буде пропущений, то пізніше, у 3–5 років дитина просто не захоче займатися цими вже нецікавими для неї речами, тим більше, коли її зазвичай одягає, вмиває, годує мама.

У процесі *навчання дітей предметних дій* надзвичайно важливо не пропустити можливість переходу від спільних дій до частково розподілених, а від них — до самостійних дій дитини. Важливо вчасно помітити, що дитина вже може самостійно тримати в руці ложку. Тепер дорослий має лише скеровувати її дії, допомагати правильно користуватися ложкою. Коли ж дитина оволодіє і цим, дорослий повинен обмежитися словесними вказівками: «Набирай неповну ложку, щоб не розлити»; «Стукати ложкою по тарілці не можна» тощо.

Необхідно частіше хвалити, заохочувати і підтримувати малюка. А коли він щось зробив неправильно, говорити йому про це, не підкреслюючи негативних моментів. Наприклад, замість «Ти вдягнув сорочку неправильно — навиворіт» слід увагу дитини зафіксувати на її правильних діях: «Ти швидко вдягнувся. Але краще робити ось так» (і показати як). Схвалення створює емоційно сприятливий фон. І цим можна досягти більшого успіху, ніж докорами. Слід пам'ятати, що осуд значною мірою менш інформативний, ніж схвалення. Активність дитини, коли вона наслідує дії дорослого, намагаючись зробити щось самостійно, необхідно всіляко підтримувати, бо саме власна

активність є однією з основних умов повноцінного психічного розвитку дитини.

Третій рік життя — це зламний етап у житті дитини. У цей період відбуваються якісні зміни у психіці, що забезпечують поступове перетворення малюка на активну, діяльну особистість. Інтенсивний темп фізичного розвитку, що був характерним для перших двох років життя, на третьому році дещо уповільнюється. Зростають фізичні можливості, розширюються потреби, змінюються види і форми діяльності, розвивається вольова сфера, елементи свідомості та самосвідомості, відбуваються великі зміни у спілкуванні дитини з дорослими та однолітками.

Висока чутливість до емоційного спілкування у незрячої дитини зберігається, але за умови спільних предметних або ігрових дій з дорослими. Дітям уже не достатньо однієї доброзичливої уваги, їм потрібно, щоб дорослий брав участь у їхніх діях. У тісній практичній взаємодії діти, наслідуючи дорослого, засвоюють предметні дії, чим досягають певного рівня розвитку навичок предметної діяльності. Саме на цьому етапі в основному формується потреба дитини у спілкуванні з однолітками. Виникає специфічне новоутворення: якщо раніше одноліток сприймався як об'єкт навколишньої дійсності, тепер дитина ставиться до нього як до рівного собі суб'єкта.

Третій рік життя характеризується протиріччям між прагненням дитини до самостійності, бажанням брати участь у діяльності дорослих та її реальними можливостями. Ця суперечність вирішується у процесі рольової гри, що з'являється на цьому етапі. Досягнення дитини у цей період є вирішальними для подальшого індивідуального становлення особистості.

Новоутворення «кризи трьох років» сконцентровані навколо «Я» дитини. Їхня сутність полягає у психологічному відокремленні «Я» від оточуючих дорослих, що супроводжується певними специфічними проявами: упер-

тістю, негативізмом, протестом проти їхніх дій. Аналіз цих негативних явищ дав змогу з'ясувати їхні причини — це невдоволеність взаєминами з дорослими, прагнення знайти свою власну позицію.

У період «кризи трьох років» у дітей виробляється певний комплекс поведінки. Вони прагнуть самостійно досягти позитивного результату своєї діяльності. У разі невдачі діти звертаються за допомогою до дорослого і демонструють свої успіхи, які без схвалення значно втрачають свою цінність. Негативне чи байдуже ставлення вихователя, батьків до результату діяльності викликає у дитини образ, смуток. Отже, цей період характеризується підвищеною вразливістю й чутливістю малюка до оцінювання його досягнень з боку дорослого.

На третьому році досягає свого розквіту мовлення дитини. У малюка загострюється інтерес до мовлення оточуючих людей, особливо, коли воно спрямоване на нього самого, швидко збільшується словник, що становить до кінця року 1200–1500 слів. Основну частину активного словника складають іменники (до 60%), дієслова (близько 27%) та прикметники (10–12%). Значно змінюється пасивне мовлення дитини: вона починає розуміти не лише зміст окремих слів і висловлювань, що безпосередньо стосуються якоїсь події, а й зміст невеликих за розміром оповідань, казок, віршиків про те, що знаходиться за межами безпосереднього сприйняття.

Активне мовлення на третьому році життя вже нагадує мовлення дошкільника. Відбувається подальше оволодіння граматичною будовою мови. Діти вживають багатослівні речення, а в другому півріччі вже користуються складними підрядними реченнями, майбутнім часом дієслів, прикметниками, сполучниками, прийменниками, починають помічати також у мові оточуючих неправильну вимову окремих слів, а іноді й відмінкових закінчень. Поступово мовлення стає головним засобом спілкування дитини з дорослим і однолітками. Необхідно, проте, пам'ятати, що

активний словник збагачується за таких умов, за яких актуалізується потреба дитини висловлюватись. Слухання оповідань, казок збільшує пасивний словник дитини, дає пізнавальну інформацію. Потребу у мовленнєвому спілкуванні розвивають увага з боку дорослих до дитячих запитань, відповіді на них. Важливе значення для розвитку мовлення має також розуміння дитиною інструкцій, доручень, прохань дорослого. Вправління під час виконання різнопланових завдань сприяє налагодженню ділових стосунків дорослого та дитини у процесі спілкування. Мовленнєві надбання трирічних дітей ведуть до прогресивних зрушень у психічному розвитку дитини в цілому.

На третьому році життя вдосконалюються сенсорні можливості дітей. Вони можуть добирати за зразком основні геометричні фігури з різного матеріалу. Навчившись рухатися самостійно, дитина має змогу без допомоги дорослих ознайомлюватись з новими предметами. Інтенсивно розвиваються на цьому етапі тактильна і кінестетична чутливість, координуються рухи рук незрячої дитини. Завдяки цьому діти можуть всебічно обстежувати предмети, знайомитися з їхніми властивостями. Швидко розвивається фонематичний і музичний слух. Дитина на третьому році життя може розрізняти різні шуми, голоси людей, звуки й тони музики.

У цей період розвитку більш цілісного характеру набуває сприйняття дитини. До кінця третього року малюк уже орієнтується в найближчому просторі (кімната, двір), розрізняє напрямки «вперед», «назад», «угору», «вниз», помічає зміни у розташуванні предметів. У нього починає формуватись орієнтування у часі, але він поки що здебільшого плутається у значенні слів «сьогодні», «завтра», «вчора».

Розвиток сприйняття предметів значною мірою залежить від умов сенсорного виховання. Необхідно використовувати в роботі з дітьми дидактичні ігри, завдання типу геометричних викладок, пірамідок, що дають змогу

співвідносити предмети та їхні частини зі зразками, здійснювати вибір та порівняння за кольором, формою, розміром. Спрямовування уваги дитини на послідовність побутових процесів сприятиме орієнтуванню у часі, допоможе зрозуміти поняття «сьогодні», «завтра», «вчора».

На третьому році життя спостерігаються помітні зміни в розвитку уваги. Розширяється коло об'єктів, що зацікавлюють дитину. Причому найбільшу увагу дітей привертають не стільки самі об'єкти, скільки дії з ними, а наприкінці року — мовлення людини. Проте обсяг та стійкість уваги дітей у цей період ще невеликі. Це слід враховувати, працюючи над розвитком уваги малят третього року життя. Увага дитини легко переключається.

Прогресивні зрушення спостерігаються на цьому етапі в розвитку пам'яті, яка фіксує набутий дитиною сенсорний, моторний, емоційний досвід. Дедалі більшою стає кількість об'єктів, що їх пам'ятає і впізнає дитина, до того ж образи об'єктів стають все більш диференційованими. До кінця третього року малята впізнають не лише близьких, а й інших людей, різні предмети, знайомі пісні, казки, вірші. У цей віковий період образна пам'ять розвинена краще за словесно-логічну, тому діти краще запам'ятовують емоційний матеріал, що супроводжується наочними (тактильними) та звуковими ілюстраціями. Процеси пам'яті взагалі мають мимовільний характер. Проте розуміння дитиною звертань дорослого та опанування нею активного мовлення сприяють першим проявам довільності в роботі пам'яті. Для цього треба якнайбільше стимулювати малюка запитаннями та пропозиціями, пропонувати йому розповісти про отримані враження.

Якісно нового рівня дитина за три роки досягає у сфері інтелектуального розвитку. У неї закріплюється здатність до спостереження, порівняння предметів і явищ, розуміння співвідношення властивостей одних предметів з іншими (швидко помічає розбіжності, невідповідності тощо). З'являються елементи абстрактного та словесно-

логічного мислення. Виникають перші судження про оточуючих. Власне мовлення дитини починає регулюватись її поведінкою і набуває функцій планування власних досягнень, власної мети. Розвивається допитливість (численні «Що це?», «Коли?», «Чому?», «Навіщо?» і таке ін.), формуються перші узагальнення — усе це створює передумови для розвитку системи символів. Дитина вже вмє замінювати у грі одні предмети на інші, бачити в лініях на папері та в конструкціях з будівельного матеріалу зображення реальних предметів.

На третьому році життя малюк оволодіває наочно-дійовим мисленням у процесі практичного і мовленнєвого спілкування з дорослими. Переміщуючи предмети у просторі, діючи одним предметом на інший, розподіляючи щось на частини і групуєючи у певну цілісність (за вказівкою дорослого), дитина здобуває нові знання про властивості предметів, їхні просторові, кількісні відношення і причинно-наслідкові зв'язки. Виконуючи нові для себе завдання (порівняння предметів за кількісними ознаками, визначення форми, розміру), дитина поступово навчається узагальнювати предмети, класифікувати їх за більш суттєвими ознаками, у неї розвивається процес абстрагування.

Протягом третього року життя система стосунків «дитина — дорослий» доповнюється системою «дитина — дитина». Виникає особлива потреба у спілкуванні з однолітками.

Спочатку дитина ставиться до ровесника як до цікавого об'єкта, що викликає в неї різноманітні орієнтувально-дослідницькі дії: чіпати за руки, ноги, волосся. Поступово вона відкриває в іншій дитині нові якості, починає ставитися до неї як до суб'єкта. Але спочатку таке ставлення є епізодичним. Із часом особистісні якості стають найбільш привабливими і значущими для дитини. Відбувається перехід до самостійного спілкування між дітьми. Такий перехід стає можливим лише завдяки допомозі до-

рослого. Організуючи спільну практичну діяльність дітей, він має допомогти їм побачити в ровесникові схожу на себе людину, знайти тему для спілкування та здійснити його.

Перехід до суб'єктивного ставлення до однолітка відбувається на 3-му році життя. З'являються перші мовленнєві діалоги. Проте їх характерною особливістю є переважання ініціативних висловлювань над відповідями. У контактах з однолітками дитині значно важливіше висловитися самій. Дитячий діалог цього часу тільки починає формуватися. Більшу частину вільного часу діти проводять в іграх наодинці. Дитячі ігрові групи (як правило, об'єднується двоє дітей), що виникають за їхньою ініціативою, є нестійкими. До того ж для таких ігор властиве, що, навіть домовившись про ролі («Ти будеш донькою, а я — мамою»), кожен з дітей виконує обидві ролі, граючись не разом, а поруч.

Значення розвитку взаємин між дітьми полягає в тому, що одноліток для дитини виступає у своєрідній ролі дзеркала, тому спілкування є засобом самопізнання, формування адекватного уявлення про себе.

Соціальний розвиток дитини з порушеннями зору відбувається у спільній діяльності з дорослою людиною. Увагу дитини раннього віку насамперед привертає предмет, з яким діє дорослий. У неї виникає бажання оволодіти ним, але спосіб і зразок дії з предметом знає лише дорослий. У цій ситуації виникає суперечність через відсутність у дитини засобів самостійно задовольняти власні бажання. Цю суперечність можна подолати лише у спільній діяльності з дорослим, спрямованій на засвоєння суспільно вироблених способів дій з предметами (одягатися, їсти ложкою, різати ножом тощо).

До основних новоутворень соціального розвитку в ранньому дитинстві належать такі:

1) поява символічних дій — створення нових відношень між предметом і його використанням (використання предметів не за їхнім призначенням);

2) поява наслідування: у грі дитина починає активно наслідувати людей, які її оточують (в основному, наслідує моторні дії);

3) перші прояви самопізнання: малюки починають підпорядковувати поведінку інших людей своїм потребам, пов'язаним з особистісним розвитком, а також порівнювати себе з іншими людьми;

4) поява найпростішої форми самосвідомості — дитина впізнає себе, називає своє ім'я в різних варіантах, говорить про себе в першій особі («Я»), здатна виражати засобами мови окремі стани і потреби («Я хочу», «Я буду») та позитивно забарвлене твердження про себе («Я гарний»), позитивно ставиться до похвали дорослого, намагається самостійно повторити правильну дію, прагне до активних самостійних дій.

На кінець 3-го року життя відбувається «виокремлення» дитини з інших людей і усвідомлення власних можливостей і здібностей, що зростають. Оцінка своїх вчинків стає можливою тільки на основі порівняння власних вчинків, якостей з можливостями, вчинками, якостями інших, але порівняння спочатку стосується не особистісних якостей, а зовнішніх атрибутів. Поступово змінюється предмет оцінювання. Засвоєння норм і правил поведінки стає тою міркою, якою користується дитина за оцінювання інших людей.

Засвоєння навичок самообслуговування набуває важливого значення для дитини 3-го року життя. У цей період вона заявляє себе як особистість, усе хоче робити сама. Наприкінці 3-го року життя дія відокремлюється від предмета, з яким дитина вже знайома: пити можна не тільки із чашки, а й зі склянки, кухля, пляшечки тощо; узагальнюється дія, що виявляється у використанні в мовленні дієслів: «пити», «їсти», «гуляти». Узагальнюються й предметні дії: ложкою можна їсти кисіль, суп, кашу, пити ліки тощо. Тепер у дитини з'являється здатність співвідносити свої дії з діями дорослих, сприймати їх як зразок.

У період *дошкільного дитинства* акцент розвитку переноситься на самостійну активність, пов'язану з пересуванням у просторі і комунікаціями з однолітками не тільки за допомогою мовлення, а й за допомогою спільної діяльності, що стає складним завданням для дитини з важкими порушеннями зору. У цей час на психічний розвиток дошкільника з порушеннями зору негативно впливають обмежений запас знань і уявлень, труднощі у здійсненні предметної діяльності, а також в орієнтуванні й пересуванні у просторі. Ці вторинні порушення призводять до уповільнення темпу розвитку та до тривалого перебування дитини на якісно більш низькому рівні психічного розвитку.

У дошкільному віці дитині з порушеним зором доводиться опановувати предметну діяльність, основні рухи свого тіла, дрібні рухи рук, навички орієнтування в обмеженому, знайомому просторі тощо, тобто такі види діяльності, які зряча дитина вже опанувала раніше.

Для розвитку зрячого дошкільника характерні дві особливості. По-перше, темпи розвитку надзвичайно швидкі. Друга особливість розвитку пов'язана з першою і полягає в активності дитини. Активно зростаючий мозок дитини вимагає постійного отримання подразників, це є необхідною умовою розвитку. У цьому також одне із джерел активності, що забезпечує високі темпи розвитку. При цьому психологи вказують на високий рівень «спонтанної навчальності дитини», маючи на увазі здатність до самостійного навчання на основі наслідування. Зір при цьому виступає не лише як інформаційний канал, а й як джерело стимуляції, тобто необхідних впливів на мозок, що є найважливішою умовою його розвитку, а також одним із джерел активності дитини. Недолік такої зовнішньої стимуляції у психології отримав назву чуттєвої обмеженості (сенсорної депривації). Таким чином, сліпоту можна розглядати як сенсорну депривацію, що призводить до зниження рівня активності, що неминуче позначається на

темпі розвитку дитини в дошкільному віці. Якщо зряча дитина сама проявляє активність, то сліпа для розвитку цієї активності потребує обов'язкової допомоги з боку дорослого. Насамперед, сліпій дитині слід забезпечити перцептивно багате і різноманітне середовище. Усе, що доступно для сприйняття збереженими органам чуття, відповідає віку і є безпечним, слід надати такій дитині.

Особливу увагу в подоланні наслідків обмеженого сприйняття слід приділяти фізичному, руховому розвитку дитини. По-перше, тому що інформація, що йде в мозок від м'язів, суглобів, сухожилів, також стимулює його розвиток і, значить, підвищує рівень активності. По-друге, фізичний і психічний розвиток у дитинстві пов'язані найтісніше і забезпечують повноцінний розвиток дитини.

Цього часу в дитини з порушенням зором починається формування узагальнених способів пізнання навколишніх предметів у конкретній практичній діяльності з опорою на мовлення. Кращий розвиток мовлення, порівняно з розвитком пізнавальних процесів, активне і самостійне володіння ним дозволяють дитині з порушеннями зору спілкуватися з дорослими і однолітками і долати відставання у розвитку практичної діяльності, орієнтуванні у просторі. Вирішення практичних завдань лише у вербальному плані є проміжним етапом, що дозволяє в подальшому наповнити ці словесно сформовані дії конкретним реальним змістом.

Порушення зору позначається на рівні організації діяльності, що проявляється в різних рухових порушеннях, труднощах формування рухових навичок. Тому активний розвиток рухової сфери дошкільника з порушеннями зору є необхідною умовою його психічного розвитку. На це слід звернути особливу увагу у зв'язку з тим, що порушення зору призводить до серйозних ускладнень просторового орієнтування, самостійного пересування у просторі, розуміння свого положення в ньому. Найважливішою передуд-

мовою самостійного опанування простору є добре розвинені моторні (рухові) навички.

Якщо в ранньому дитинстві ефект чуттєвої обмеженості може проявлятися у зниженні загальної активності, руховому недорозвитку, то в дошкільному — починають проявлятися «нав'язливі або стереотипні рухи» (блайдизми). Сліпі діти можуть довго кружляти на одному місці, розмахувати руками, розгойдуватися на стільці, терти очі і т. д.

Цими нав'язливими рухами дитина заповнює дефіцит зовнішньої стимуляції, що створює внутрішнє напруження. Повторення таких рухів і дозволяє їй звільнитися від цього напруження. Дитина, таким чином, сама бореться з обмеженістю в рухах.

У незрячого дошкільника знижені можливості прояву самостійної здатності до навчання у порівнянні з можливостями зрячого однолітка, який отримує величезну кількість інформації мимовільно. Недоліки спонтанного навчання мають перекриватися за допомогою спеціального корекційно-розвивального навчання. Таку дитину необхідно усього навчати, супроводжуючи показ словесною інструкцією. Активність батьків у цьому випадку заміщає недоліки самостійного досвіду незрячого малюка.

Це повною мірою стосується і навчання дитини гри й ігрових дій. Збідненість самостійного досвіду незрячої дитини робить необхідним її навчання найпростіших елементів гри, відтворювання ігрових дії з предметами.

Більшість зрячих дітей тягнуться до інших дітей. Навіть якщо вони занадто малі, щоб взяти участь у грі, присутність інших дітей досить приваблива для них. Поведінка дітей у грі та спілкуванні носить найчастіше характер імітації. Діти спостерігають за партнером й іграшками та імітують гру партнера.

Сліпа дитина не отримує цієї зорової інформації, а вона дуже важлива для раннього досвіду спілкування. З'ясовано, що сліпа дитина часто уникає інших дітей. Більше

такому малюку подобається спілкування з дорослими. Дитина наслідує їм, і мовлення має для неї більшого значення, вона зацікавлена в контакті з дорослими, яких можна запитувати і отримувати відповіді.

Відсутність зору призводить не лише до обмеження інформації, а й до суттєвих ускладнень з регуляцією зовнішньої поведінки. Типовим проявом порушення регуляції поведінки є труднощі вільного спілкування сліпої дитини з однолітками і дорослими, що породжує ізоляцію не тільки в суспільстві, а й у сім'ї.

Досягнення у психічному розвитку дитини (особливо оволодіння довільними діями) створюють сприятливі умови для суттєвих зрушень в успішному навчанні. З'являється можливість перейти від навчання, заснованого на наслідуванні, до самостійних ігрових дій дітей, спрямованих на виконання певного завдання. У дітей з тяжкими порушеннями зору через неможливість повноцінного наслідування ці процеси залишаються у безпосередній залежності від керування дорослого.

Триває інтенсивний розвиток структури та функцій головного мозку. Підвищується активність дитини, посилюється її цілеспрямованість. У нормі більш різноманітними та координованими стають рухи, а в дитини з порушеним зором без спеціального навчання спостерігаються скутість основних рухів та низький рівень координації.

Із 3–4 років відбуваються суттєві зміни в характері та змісті діяльності дитини, у розвитку окремих психічних процесів, у взаєминах з оточуючими. Найбільш важливим досягненням цього віку стає те, що дії дитини набувають довільного характеру. У різних видах діяльності — грі, конструюванні, а також у повсякденній поведінці діти починають діяти відповідно до раніше визначеної мети. Проте незрячій дитині складно самостійно контролювати власну діяльність.

У сліпих дітей, так само як і у зрячих, найбільш інтенсивний розвиток процесів сприйняття відбувається у пред-

метній діяльності. Однак її розвиток уповільнений і затримується до 3–4 років унаслідок затримки розвитку моторики.

Компенсаторна роль практичної діяльності у розвитку сліпої дитини раннього та дошкільного віку полягає в тому, що вона сприяє розвитку основних процесів розумової діяльності, готує більш досконалі форми і способи виконання поставлених перед дитиною завдань.

Перцептивні дії, досягаючи у своєму розвитку більш високих рівнів, спираються на засвоєння дітьми загальноприйнятих сенсорних еталонів. Точність, адекватність образів сприйняття залежить від того, якою мірою сліпа дитина володіє системою еталонів, засвоєних за допомогою збережених аналізаторів, і як вона оперує ними у процесі пізнання предметного світу. Саме практична діяльність ставить перед сліпим дошкільником нові завдання, що вимагають від нього вироблення нових способів перцептивного орієнтування та специфічних способів виконання завдань.

Головним шляхом компенсації недоліків перцептивних дій є дотиково-тактильне орієнтування в малому і великому просторі, визначення просторового співвідношення предметів та їхніх частин, їх вербалізація, формування уявлень. Таким чином, оволодіння сенсорними еталонами здійснюється сліпими дітьми інтелектуальним шляхом, який виявляється складним для дошкільнят. Однак саме шлях інтелектуалізації та вербалізації сенсорного досвіду є для сліпої дитини найбільш результативним, і саме цього необхідно навчати сліпого дошкільника, починаючи з молодшого дошкільного віку.

Дотикове сприйняття сліпими дітьми предметів тривалий час (приблизно до п'ятирічного віку) будується на виділенні лише окремих ознак, без утворення єдиного образу цього предмета із супідрядністю істотних і несуттєвих ознак. Цьому відповідають і перцептивні дії під час обстеження предметів, що не мають планомірного і цілеспрямованого характеру. У дітей важко і повільно формується

предметність сприйняття. Вони диференціюють тактильні характеристики, не співвідносячи їх із конкретним предметом. Лише на кінець дошкільного віку хаотичні тактильні дії з обстеження предмета набувають характеру планомірних і цілеспрямованих з виділенням спочатку основних деталей, а в подальшому і другорядних. Унаслідок цього у сліпих починають формуватися узагальнені і водночас диференційовані образи.

На той же час сліпа дитина вже в молодшому дошкільному віці виділяє не тільки окремі звукові характеристики і якості предметів, а й їхню предметну співвіднесеність. У старшому дошкільному віці більшість сліпих дітей чітко співвідносять звукові якості з предметами, діями з ними або знаряддями, логічно обґрунтовуючи свої судження.

Аналізуючи предметну діяльність дошкільника з порушеннями зору, можна виділити три різних рівня сприйняття:

- а) виділення і диференціація окремих якостей предметів з використанням сенсомоторних передеталонів;
- б) поява елементів об'єднання двох-трьох ознак і співвіднесення їх зі знайомими предметами;
- в) початок узагальнення ознак і використання предметних передеталонів.

У процесі опанування предметної діяльності важливого значення набуває номінативна функція мовлення, що забезпечує сліпій дитині оволодіння знаннями про предмети і закріплення їх у слові. Досвід спілкування із предметним світом і людьми забезпечує появу і розвиток узагальнюючої функції мовлення, формування процесів упізнавання предметів, спочатку за їх наявності, а до середини дошкільного віку за описом, що свідчить про початок нової стадії у розвитку компенсації сліпоти, поширенні її на процеси мислення та пам'яті.

Подальший розвиток процесу компенсації іде шляхом розвитку та вдосконалення системи уявлень, диференціа-

ції та ієрархізації ознак уявлень, удосконалення вміння оперувати ними, порівнювати у практичній діяльності предмети з образами-уявленнями. Повільніше, ніж у зрячих, розвиваються предметні дії, менш міцні зв'язки слова з дією через відсутність зорового контролю за її виконанням та реалізацією лише на основі м'язового відчуття, а також через менший моторний досвід сліпих. Сліпий дошкільник у процесі навчання має опанувати предметні дії, а саме, способи їх виконання. Це досягається в умовах провідної діяльності спілкування з опорою спочатку на номінативну функцію мовлення, а до кінця середнього дошкільного віку і на узагальнюючу, що дозволяє вже в старшому дошкільному віці коригувати рухи сліпої дитини за допомогою слова.

Зміцнення і збагачення сенсорної основи сліпих в умовах предметної діяльності в дошкільному віці відбувається більш інтенсивно за рахунок включення у процеси сприйняття елементарного аналізу і синтезу, тобто за рахунок підключення найпростіших форм наочно-дієвого мислення.

Ігрова діяльність сліпої дитини забезпечує розвиток такого важливого компонента в системі компенсації сліпоти, як формування уявлень та збереження образів предметного світу, вміння ними оперувати. Важливою складовою гри є сюжет, який залежить від рівня знань дитини про соціальне життя. Важливою умовою виникнення гри є опанування сліпими дітьми моторики власного тіла, розвиток розуміння функціональних дій із предметами і вміння практично їх виконувати.

Формування ігрових дій у сліпих дітей відбувається не так, як у їхніх зрячих однолітків. Вони спираються на збіднений досвід практичних дій, на гірше розвинену моторику. У тісному мовленнєвому контакті з дорослими сліпі діти опановують нехай і неточні, але досить широкі знання, які дозволяють їм здійснювати ігрову діяльність. У таких умовах ігрові дії протікають у сліпої дитини у вигляді маніпуляцій із предметами та іграшками, в однома-

нітних повторюваних рухах і словесних описах своїх дій. Спрощено можна сказати, що процес ігрової діяльності сліпого починається з того, чим закінчується формування ігрової дії в нормі, тобто з її максимального скорочення й узагальнення. Однак це лише зовнішня форма. Психологічна сутність цих ігрових дій зовсім інша: якщо в основі ігрової дії зрячої дитини лежить добре знайома, конкретна предметна дія, готова в будь-який момент розвернутися в повну, то у сліпої дитини глобальна ігрова дія не несе в собі інформацію про конкретну дію. Процес формування ігрових дій у сліпих дітей здійснюється з використанням мовлення, за допомогою дорослого та наповнення збідненої ігрової дії конкретним змістом.

Дуже важливим моментом для початку гри у сліпих дітей дошкільного віку є наявність уявлень. Однак моторні уявлення можуть бути не сформовані у сліпих дітей (тоді вони замінюються проговорюванням) або бути дуже неточними (здійснюється лише наближена ігрова дія). Обов'язковою і необхідною умовою для гри сліпого дошкільника є наявність уявлень і знань (хоча б словесних) про сюжет гри, про її предмет. Така різка диспропорція між знаннями і практичними вміннями не заважає виникненню творчої гри сліпої дитини, оскільки у процесі гри з'являються передумови для активного розвитку сприйняття і формування уявлень всіх модальностей, що розвиваються менш успішно.

Таким чином, необхідною умовою виникнення і розвитку творчих ігор є накопичення дітьми певних знань та уявлень про навколишній світ. Але разом з тим і сама ігрова ситуація стає важливою передумовою й умовою для отримання знань, для можливості навчання сліпого дошкільника.

Велике значення в компенсації сліпоти в дошкільному віці має організація діяльності дитини за певним планом. Спочатку план дій намічається дорослим, поступово планування опановують і самі дошкільнята. Найбільш інтен-

сивно цей процес розвивається в елементарній трудовій діяльності. Найпростіший план діяльності вже закладений у самих предметах (особливо в дидактичних іграшках), якими оперує дитина. У середньому дошкільному віці діти групують і класифікують деталі з метою виконати цілісний об'єкт, у цьому вже закладені елементи «планування» майбутньої діяльності. У старшому дошкільному віці діти починають активно обстежувати зразок, з'ясовувати принцип його побудови, свідомо запам'ятовувати його з метою відтворення у своїй діяльності, тим самим створюючи передумови для її організації відповідно до сформованого образу і засвоєних правил.

Розвиток і розширення знань і уявлень про навколишній світ у сліпих дітей забезпечують формування більш високого рівня його пізнання. Уже в процесі дотикового сприйняття, під час упізнання предметів сліпі діти використовують процеси порівняння. Для цього їм необхідно навчитися виділяти головні ознаки, характерні для даної групи предметів, і відрізнити їх від другорядних якостей, наявних у кожному конкретному об'єкті.

Сформована здатність сліпих дітей старшого дошкільного віку використовувати різні предмети для вимірювання за порівняння об'єктів сприяє також розвитку елементів контролю та аналізу свого безпосереднього сприйняття.

У процесі зміни об'єктів діяльності у сліпих дітей формується здатність виділяти такі якості об'єктів і предметів, які є суттєвими для певної конкретної діяльності. Це свідчить про те, що процеси мислення починають займати значне місце в системі компенсації сліпоті.

Важливим моментом компенсації сліпоті в дошкільному віці стає здатність дитини здійснювати розумові операції в наочно-образній формі. Однак сліпий дошкільник через збідненість і недиференційованість предметних уявлень ще тривалий час повертається до практичного аналізу і практичних способів під час виконання запропонованих йому завдань.

Для дошкільника з порушеннями зору, так само як і для зрячого, характерна поліморфність розумових процесів, зв'язок із практичним застосуванням натуральних об'єктів, що показує залежність становлення понятійного мислення від елементарних пізнавальних процесів. Тісна залежність понятійного мислення від життєвого досвіду сліпих чітко виявляється у випадках неготовності сліпих дошкільників до шкільного навчання.

Погано розвинена моторика та ускладнене орієнтування у просторі незрячого дошкільника впливають і на його емоційну сферу, викликаючи страх пересування у просторі, що, у свою чергу, гальмує розвиток орієнтування і руху. Для подолання цих недоліків психічного розвитку сліпої дитини важливе створення позитивно забарвленого емоційного ставлення дитини до діяльності, яку їйому належить виконати.

У навчальній діяльності сліпих дошкільників спостерігаються такі самі закономірності, що й у зрячих дітей. Специфіка навчальної діяльності полягає у способах її здійснення. Дотикове сприйняття матеріалу, закріплення образів в уяві, оперування ними в розумовому плані вимагають не тільки збільшення часу на наочно-практичні рішення, що лежать в основі переходу до наочно-образного мислення, а й спеціальної роботи з навчання дітей діяти «за зразком» значно раніше. Сліпі діти різного віку за результативністю виконання навчальних завдань відстають від своїх зрячих однолітків, однак і в середньому, і в старшому дошкільному віці більшість з них може впоратися з виконанням поставлених завдань саме шляхом уявного оперування образами, працюючи «за правилом».

Участь дорослого в розвитку дошкільника з порушеним зором значно більша, ніж у житті зрячої дитини, що пов'язано з відсутністю у сліпих безпосереднього зорового наслідування, та є найважливішим каналом опанування знань і навичок та повноцінного розвитку.

II. СТРАТЕГІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Бар'єри в освітньому просторі для дітей із порушеннями зору: визначення стратегій підтримки командою фахівців

Навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі пов'язане із численними труднощами і бар'єрами. Це своєрідний виклик і для самої дитини, і для її батьків, і для вчителів, і для освітньої системи в цілому. Так, якщо ви вчитель початкової школи і у вашому класі з'явиться дитина з порушеннями зору, будьте готові до того, що спочатку вас можуть приголомшити відмінності її потреб від потреб інших учнів класу. Але незабаром ви помітите, що це така ж дитина, як і решта учнів класу, вона так само старанна чи трохи розгублена і неуважна, дуже любить потеревенити або серйозна і мовчазна, акуратна і пунктуальна чи розбишака... і так само допитлива і відкрита до нового. І цій дитині, як і всім іншим у класі, потрібні ваші підтримка, терпіння, любов і всі ті унікальні якості, які притаманні справжньому вчителю.

Можливо, про цю дитину вам знадобиться трохи більше інформації для побудови стратегії її освітнього супроводу, а також будуть потрібні підтримка і допомога команди фахівців (асистента вчителя, тифлопедагога, психолога) та батьків.

У побудові цієї освітньої стратегії важливо враховувати потреби та очікування учнів з порушеннями зору, адже навчання в загальноосвітньому закладі — це не просто рівний доступ до якісної освіти, це кращі можливості для форму-

вання соціальної взаємодії з однолітками, дорослими, громадою та світом, частиною якого вони мають стати в майбутньому. Це можливість рости і розвиватися, виявляти свої таланти та реалізовувати інтереси, дискутувати, здобувати досвід, розробляти цілі і проекти, мріяти і прагнути.

Для успішної реалізації освітнього шляху такому учневі потрібно:

- ✓ відчувати себе комфортно і в безпеці у класі та школі, на уроці, прогулянці, екскурсії;
- ✓ працювати з людьми, які розуміють наслідки зорового порушення для навчальних можливостей;
- ✓ отримувати відповідні навчальні ресурси та технології, матеріали та адаптивне обладнання для ефективного навчання;
- ✓ розвивати позитивну самооцінку, отримуючи щоденні можливості для успіху.

Успішність навчання, звичайно ж, залежатиме і від самого учня, і від його розуміння, що він має такі самі права та обов'язки, що й інші учні, що від нього очікують належної поведінки і старанності, комунікації, самостійності і відповідальності.

Основними *труднощами* у навчанні, пов'язаними з порушенням зору, є:

- ✓ зниження практичного досвіду навчання, бо діти не здатні безпосередньо засвоювати навички зі спостережень за об'єктами і взаємодій;
- ✓ формування узагальнених уявлень та пізнавальний розвиток;
- ✓ навички комунікації і взаємодії;
- ✓ навички самообслуговування;
- ✓ навички орієнтування і мобільності.

Особистісний розвиток учня з порушеннями зору також важливий, цьому сприятимуть: заохочення до позитивної самооцінки, поведінки; стимулювання самостійності, формування навичок самозахисту, хороша міжособистісна комунікація з учнями класу за виконання спільних завдань.

Входження дитини з порушенням зором в нове оточення освітнього закладу пов'язане із суттєвими адаптаційними труднощами для неї, а також для інших дітей цієї групи чи класу та вчителя. Полегшити процеси адаптації допоможе підготовча робота, здійснена командою підтримки, та дотримання основних рекомендацій щодо індивідуальної стратегії підтримки, вироблених за результатами оцінювання.

Оцінювання, збір інформації

Комплексне психолого-педагогічне оцінювання розвитку дитини здійснюється фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів. Це процес збору та інтерпретації кількісної та якісної інформації про особливості розвитку дитини з метою визначення її особливих освітніх потреб, розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, організації освітнього середовища, особливостей організації психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, відповідно до потенційних можливостей дитини. Як правило, дитина з особливими освітніми потребами має прийти на навчання до закладу освіти вже з висновком ІРЦ та загальними рекомендаціями щодо організації навчання. Утім, на практиці здебільшого саме заклад освіти виявляє існування труднощів, які стримують розвиток дитини і ускладнюють процес навчання. У разі виявлення такої дитини проводиться первинне оцінювання саме на рівні закладу (командою закладу). Первинний збір інформації здійснюється зі спостережень за дитиною, опитування батьків, фахівця ІРЦ (тифлопедагога), психолога, асистента вчителя. Слід зібрати максимальну інформацію, що допоможе вчителю отримати комплексний звіт про стан зорового порушення, функціональний стан зорового сприйняття, особливості фізичного розвитку, мовленнєві й комунікативні здібності, когнітивний розвиток та на його основі зробити висновки про освітні можливості та стратегії підтримки такого учня. Цей документ у подальшому використовується для розробки індивідуального навчального плану для учня. Медична інформація (висновок офтальмолога) про зорове порушення має бути інтерпретована для вчителя з погляду освітніх наслідків, тому важливий висновок про

функціональний стан зору: про те, як дитина бачить зблизька і на далекій відстані, на вулиці, в освітленому приміщенні, у сутінках; які має поля зору та периферійний зір (що бачить збоку); чи сприймає перспективу та глибину простору, чи два ока бачать однаково (бінокулярний зір), чи розрізняє всі кольори однаково добре; яких додаткових оптичних чи освітлювальних засобів потребує, чи потребує використання аудіо- чи тактильних засобів. Уся ця інформація допоможе команді підтримки під час розробки навчального плану та визначення стратегій навчання.

Пропонуємо орієнтовний план збору інформації про дитину з порушеннями зору для розуміння її потреб та визначення стратегії підтримки.

Ступінь та характер порушення зору:

Опис, що і як може бачити дитина зблизька та на відстані:

Опис, як дитина використовує залишковий зір:

Освітні та соціальні потреби:

Яке спеціальне обладнання потрібне для навчання? Де заклад може його придбати?

Якої адаптації навчальних матеріалів потребує дитина?

Які прийоми слід використовувати для викладання навчального матеріалу?

Як дитина може орієнтуватися та рухатися у приміщенні, на території, у спортивному залі. Яких засобів потребує?

Які ресурсні матеріали доступні для планування та реалізації навчальної діяльності? Де їх можна отримати?

Які фахівці можуть надати підтримку персоналу закладу освіти та дитині?

Як залучати дитину до участі у колективній діяльності?

Як допомогти дітям спілкуватися у формальних та неформальних ситуаціях?

Комплексне оцінювання індивідуальних особливостей та потреб дитини з порушеннями зору допоможе виявити проблеми і труднощі та чітко спланувати стратегію її підтримки у загальноосвітньому просторі. Недосконале чи відсутнє зорове сприйняття, збіднений сенсорний досвід, загальне зниження пізнавальної активності, складності просторового орієнтування викликають низку бар'єрів у навчальній та соціально-комунікативній діяльності дитини. Серед них:

- ✓ труднощі просторового орієнтування та мобільності внаслідок несформованих просторових уявлень і навичок орієнтування у просторі;
- ✓ труднощі зорово-рухового орієнтування та загальне зниження пізнавальної активності призводять до зменшення рухової активності (гіподинамії), що негативно позначається на загальному фізичному розвитку та стані здоров'я незрячих дітей. Нереалізована природна рухова активність може проявлятися у вигляді нав'язливих рухів (розхитувань корпусу, тупцювання на місці, перебирання пальців рук тощо);
- ✓ труднощі сприйняття власного тіла у просторі, порушення координації, рівноваги;
- ✓ невідповідність конкретних уявлень їх словесним позначенням, вербалізм уявлень;
- ✓ зниження пізнавальної активності, недосконалість сприйняття, неможливість спонтанного формування уявлень, мимовільного засвоєння знань, наслідування та самонавчання;
- ✓ порушення чи неможливість дистантного сприйняття об'єктів та явищ навколишнього середовища та як наслідок: формування фрагментарних, викривлених уявлень про них;

- ✓ фрагментарність уявлення дітей з порушеннями зору якісно змінює характеристики (швидкість, повноту, узагальненість тощо) пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, уваги, уяви;
- ✓ підвищена тривожність, невпевненість, зниження самооцінки, несамостійність;
- ✓ бар'єри соціальної взаємодії та комунікації через труднощі встановлення і підтримання міжособистісних контактів з оточуючими;
- ✓ неможливість спостерігати за реакцією співрозмовника на власне мовлення, діти не здатні контролювати його, що призводить до ускладнень у встановленні і підтриманні міжособистісної взаємодії з оточуючими;
- ✓ порушення звуковимови через неможливість зорового наслідування за артикуляцією дорослого;
- ✓ невміння використовувати невербальні засоби спілкування, що може призводити до непорозумінь у спілкуванні;
- ✓ обмеженість діяльності повсякденного життя через відсутність сформованих навичок самообслуговування (готування, прання, прибирання) та соціальних навичок (поведінка в магазині, користування громадським транспортом тощо);
- ✓ обмеженість вибору майбутньої професії;
- ✓ обмеженість поведінкового досвіду під час відпочинку та розваг з однолітками. Дітей не залучають до колективних ігор, бо вони не розуміють правил гри, дій та не виправдовують очікувань інших дітей. Такі діти не можуть бути успішними в цій діяльності без допомоги дорослого.

Подоланню цих труднощів сприятимуть додаткові корекційно-розвивальні послуги, що їх дитина отримує під час опанування загальноосвітньої програми навчання. (Додаток А).

Команда підтримки

З метою забезпечення ефективності освітнього процесу дітей з особливими потребами, які здобувають освіту в умо-

вах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої та дошкільної освіти, утворюється команда психолого-педагогічного супроводу.

У закладі загальної середньої освіти до її складу входять:

- ✓ *постійні учасники:* директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), учитель-предметник, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог (тифлопедагог для дітей з порушеннями зору), учитель-реабілітолог та батьки (один з батьків) або законні представники (далі — батьки) дитини;
- ✓ *залучені фахівці:* медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини; спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей та інші фахівці за потребою.

У закладі дошкільної освіти:

- ✓ *постійні учасники:* директор або вихователь-методист, вихователь, асистент вихователя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог (тифлопедагог), учитель-реабілітолог та батьки дитини;
- ✓ *залучені фахівці:* медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент.

Основні завдання:

- ✓ збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання індивідуальної програми розвитку;
- ✓ визначення напрямів психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, та забезпечення надання цих послуг;
- ✓ розроблення ІПР для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини;

- ✓ надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;
- ✓ створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище;
- ✓ проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їхнього розвитку, навчання і виховання;
- ✓ проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогічних працівників, батьків дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини, формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП.

Взаємодія та постійна комунікація членів команди в оцінюванні потреб дитини, розробці індивідуальної навчальної програми, плануванні стратегії освітнього маршруту створюють основу для подальшого навчання, сприяють соціальному, емоційному, комунікативному та освітньому розвитку.

Активними членами команди мають стати безпосередньо сам учень і його батьки. Якщо це доречно, учня можна залучати до засідань команди підтримки, запитувати про його успіхи; про види діяльності, в яких він відчуває себе успішним; про труднощі, з якими він стикається. Установлення довірливих стосунків з учнем, усвідомлення ним своєї ролі формуватимуть відповідальне ставлення до самого процесу навчання, сприятимуть позитивній самооцінці та комунікації з учителями й однолітками.

Батьки повинні включатися як активні члени команди підтримки від самого початку процесу входження дитини в освітній заклад, бо ніхто краще за них не знає дитину, її особливості, інтереси, здібності і вміння, що їх важливо враховувати під час розробки загальних освітніх стратегій. Від участі батьків в освітньому процесі безпосередньо залежить його ефективність. Часто батькам потрібно дати орієнтири, в яких завданнях, чим і як вони можуть допомогти дитині та вчителю.

Орієнтовний перелік запитань учителя до батьків

- Ви хочете розповісти про порушення зору вашої дитини і про те, як це впливатиме на його навчання в класі?
- Чи можемо ми поговорити про те, наскільки незалежною є ваша дитина вдома/у школі/ у громадських місцях? Чи є якісь особливі труднощі, які мені потрібно знати?
- Скільки допомоги, на вашу думку, мені потрібно надати вашій дитині?
- Яка інформація про вашу дитину, на ваш погляд, важлива для мене? (Гострота зору, поле зору, зорове сприйняття, рекомендації...)
- Чи використовує ваша дитина будь-яке спеціальне обладнання? Чи знає вона, як ним користуватися? Що робити, якщо воно не працює?
- Чи потребує ваша дитина спеціального обладнання у школі, класі?
- Які стратегії можуть бути корисними, на вашу думку, для ефективної співпраці та спілкування дитини зі мною і учнями класу?
- Якщо виникатимуть запитання про втрату зору вашої дитини з боку інших учнів класу, як їм слід пояснити проблему? Які у вас є пропозиції?
- Чи є якісь спеціалісти, які зараз працюють з вашою дитиною?
- Які навчальні та соціальні цілі ви бачите для своєї дитини?
- Чи є будь-які запитання, що ви б хотіли їх поставити мені? (Такі, як мої очікування, завдання, матеріали, дії, оцінювання успішності, проекти, плани занять тощо.)

Учитель початкової школи, класний керівник класу, де навчається дитина з особливими потребами, є ключовою фігурою у плануванні і реалізації навчального процесу. Він надає команді підтримки інформацію про навчальні можливості дитини, допомагає батькам зрозуміти основні навчальні процеси та кроки, закладені в індивідуальну програму для дитини; пояснює, як вони можуть долучитися до співпраці; ставить запитання перед фахівцями (тифлопедагогом, психологом, фізичним реабілітологом та ін.) щодо особливостей розвитку та оптимальних шляхів педагогічного впливу на дитину. Безпосередньо в навчальному процесі вчитель дізнається про потреби учня з порушеннями зору, планує і реалізує навчальні завдання; змінює навчальні методи та прийоми, адаптує прийоми оцінювання дитини та, власне, оцінює успішність навчання учня; підтримує постійну комунікацію з учнем, батьками та іншими вчителями.

Фахівець ІРЦ (учитель-дефектолог), **тифлопедагог**, координує розробку та ефективність індивідуальної програми розвитку дитини. Він має спеціальну освіту, може надати консультативну допомогу стосовно порушень зору, особливостей розвитку дитини та освітніх наслідків зорового порушення, спеціальних методик навчання та адаптацій і модифікацій навчальних матеріалів і програм, яких потребує дитина зі зниженим зором та сліпа дитина; бере участь в оцінюванні дитини, дає поради щодо матеріалів, технічних засобів та ресурсів; проводить тренінги для вчителів школи, асистентів, психологів, батьків щодо організації навчання дітей з порушеннями зору, адаптації простору, формування спеціальних навичок орієнтування і мобільності, самообслуговування, комунікації.

Таблиця 6

Орієнтовний перелік запитань учителя до тифлопедагога
<ul style="list-style-type: none">• Які зорові можливості учня? Що він бачить? (Розмір, контрастність, дрібні деталі, колір.)• Чи використовує учень шрифт Брайля? Яка моя відповідальність?• Чи слід очікувати, що цей учень з порушеним зором зможе робити все, що роблять інші учні класу?• Наскільки самостійний учень? Скільки допомоги я повинен надати?• Чи потрібний помічник? Чи можете ви запропонувати способи спільної роботи?• Як учень відчуває втрату зору?• Чи є спеціальне обладнання, матеріали, тексти, документи, про які мені слід знати?• Які прийоми я можу використовувати, коли викладаю навчальний матеріал?• Як щодо дисципліни чи поведінки? Очікування? Застереження?• Що ви можете розказати мені про здібності, вміння, інтереси учня?• Як проводити екскурсії, походи, лабораторні заняття?• Як слід познайомити учня з класом?• Чи можуть скластися ситуації, що викличуть труднощі в учня?• Яку допомогу ви можете мені надати? Як часто ви зможете приходити на заняття?• Чи потрібні альтернативні стратегії оцінювання?

Орієнтовний перелік запитань учителя до тифлопедагога

- Як я можу ефективно залучити учня до групової роботи?
- Які ви можете запропонувати посилання на корисні інтернет-ресурси?
- Яку ще корисну інформацію я можу отримати у вас?
- Як я можу з вами зв'язатися у разі потреби?

Директор (заступник директора) школи забезпечує впровадження інклюзивного навчання учня в загальноосвітньому закладі, забезпечує підтримку персоналу, відповідні матеріали та навчання педагогічного колективу (курси, тренінги тощо); забезпечує реалізацію рішень команди підтримки, оцінює їхню ефективність та контролює виконання всіма членами команди завдань у чинному нормативно-правовому полі.

Асистент учителя є частиною команди підтримки. Його головна задача — допомога вчителю класу в реалізації освітньої програми, що відповідає потребам усіх учнів, у тому числі учня з порушенням зору. Асистент сприяє покращенню взаємодії учня з порушеннями зору з однолітками. Допомагає учням, які використовують шрифт Брайля для читання і письма, працюючи над розвитком цих навичок в учня. Адаптує дидактичні матеріали, готує індивідуальні картки із завданнями шрифтом Брайля, добирає відповідні аудіо- та тактильні матеріали, необхідні для уроків. Допомагає учневі використовувати оптичні та технічні засоби для навчання. Вирішує деякі питання з адаптації фізичного простору класу, школи до потреб учня. Сприяє пізнавальному розвитку учня та формуванню уявлень про об'єкти, предмети та явища, які вивчаються, а також формуванню та розвитку організаційно-соціальних навичок. Проводить індивідуальну роботу з учнем, зокрема для пропедевтичного формування спеціальних навичок використання певного обладнання на уроці, навичок орієнтування і мобільності у просторі та соціально-побутових навичок.

Від співпраці та злагодженості роботи всіх членів команди підтримки безпосередньо залежить ефективність навчан-

ня дитини з особливими потребами та щоденне виконання загальної стратегії супроводу учня в освітньому середовищі.

Таблиця 7

Загальними стратегіями супроводу для дітей із порушеннями зору в освітньому середовищі є:
<ul style="list-style-type: none">• безпечність та доступність простору школи, класу, ігрового майданчика (тактильні орієнтири, брайлівські надписи, наявність вільного доступу до робочого місця тощо);• адаптація засобів навчання залежно від способу сприйняття (збільшення шрифту та контрастності, схематизація зображень, використання шрифту Брайля, освітлення тощо);• зменшення часу зорового навантаження, заміна візуальної інформації тактильною та аудіальною;• розвиток навичок сприйняття, альтернативного зоровому (дотикове обстеження, слухове сприйняття тощо);• стимулювання і заохочення активності та самостійності учня.

Адаптація просторово-фізичного середовища для дітей із порушеннями зору

Безпечність оточуючого простору для кожної дитини є важливою. Дитина з порушенням зору зустрічається з додатковими труднощами під час звикання до простору школи, класу, спортивного залу, їдальні, туалету, ігрового майданчика. Такі діти потребують додаткових орієнтирів у просторі: напрямні вздовж підлоги чи стіни, таблички збільшеним шрифтом та шрифтом Брайля з позначенням приміщень, контрастне виділення дверей (наприклад, темний короб дверей на світлій стіні, світлі двері та темна дверна ручка), контрастно пофарбовані сходи тощо. Доцільно познайомити дитину із простором школи та класу заздалегідь, перед початком навчального року.

Ставлення до дитини з порушеним зором, як і з іншими особливими потребами, не повинно відрізнятися від ставлення до решти дітей. Учня слід навчити, як відповідати на запитання інших дітей про стан його зору, про додаткові засоби, що він їх використовує. Дітей у класі чи групі, де навчається дитина з порушеним зором, слід ознайомити з елементарними правилами спілкування та поведінки.

Таблиця 8

Рекомендації щодо облаштування просторово-фізичного середовища:	
<ul style="list-style-type: none"> • шафу для одягу дитини з порушеним зором слід розташувати біля дверей, щоб її легко було знайти. Можна позначити її певним дотиковим чи світловим орієнтиром (наклеїти іграшку тощо); • необхідно стежити за порядком у коридорах, на сходах, у класі (розкидані речі у проході між столами заважають безперешкодному доступу); • дитину слід ознайомити з розташуванням усіх меблів та обладнання у класі та попереджати про їх переміщення, усі двері шаф, висувні шухляди слід тримати зачиненими (не залишати напіввідкритими); • робоче місце дитини має бути у зоні досяжності вчителя, щоб у разі потреби було зручно допомогти дитині (наприклад, знайти предмет, який випадково впав); • слід контролювати позу дитини за столом, не дозволяти їй низько нахилитися над зошитом чи книгою, наблизити їх до очей за допомогою підставки; • забезпечити доступ до візуальної інформації у класі (збільшений шрифт, тактильна інформація). 	
Для дітей зі зниженим зором	Для сліпих дітей
<ul style="list-style-type: none"> • робоче місце дитини має визначатися відповідно до функціонального стану її зору. Якщо зір кращий на правому оці, слід посадити дитину ліворуч від центральної лінії, і навпаки; ближче до вчителя та дошки. Освітлення робочого місця має бути достатнім, але слід уникати прямих сонячних променів чи яскравого світла лампи, у деяких випадках порушення зору дитину слід садити у затіненій частині класу або спеціально захистити робочу зону від яскравого освітлення; • слід уникати відблисків глясових поверхонь столу, паперу, монітора комп'ютера, використовувати матові матеріали, захисний екран; • якщо дитина використовує підставку для книг чи стіл з нахилом, слід налаштувати їх для найкращого зорового сприйняття. 	<ul style="list-style-type: none"> • робоче місце дитини має бути розташоване ближче до вчителя і бути більшого за звичайний розміру через необхідність використання додаткового обладнання (брайлівський прилад для письма, оптичні збільшувачі, додаткова наочність тощо); • для зменшення шуму доцільно використовувати спеціальні килимки, що служать додатковим орієнтиром на робочому місці; • необхідно звертатися до дитини на ім'я, легко торкаючись плеча, щоб вона розуміла, що звертаються саме до неї, обов'язково слід попереджувати дитину, коли її залишають; • доки дитина не звикла до голосів оточуючих, слід привчити всіх дітей називати себе на ім'я, коли вони говорять; • слід формувати навички орієнтування у просторі з використанням додаткових орієнтирів і ціпка.

Як супроводжувати дитину з порушенням зором в незнайомому просторі?

Запропонована інструкція розроблена для супроводу сліпих осіб, але вона також може бути корисною для людей зі зниженим зором, які невпевнено орієнтуються в незнайомій місцевості, приміщенні, обставинах. Навіть ті сліпі люди, які вміло використовують для орієнтування ціпок, іноді потребують супроводу, зокрема в місцях великого скупчення людей, наприклад на загальношкільних заходах, екскурсіях чи в походах. Доцільно ознайомити із цими рекомендаціями всіх учнів та персонал закладу освіти, де навчається дитина з порушеннями зору.

- Під час зустрічі зі сліпою людиною підійдіть першим і, привітавшись, назвіть себе. Запитайте, чи все гаразд, чи не потрібна якась допомога, чи хоче вона, щоб ви її супроводжували.

- Якщо людина погоджується, запропонуйте їй взяти вас за лікоть. Легенько торкніться її руки. Запитайте, з якого боку їй зручніше йти. Якщо ви несете якусь річ у руках (сумку), тримайте її з протилежного боку.

- Тримайте свою руку зігнутою під кутом 90 градусів. Якщо ви значно нижчі за людину, яку супроводжуєте, їй буде зручніше торкатися вашого плеча. Якщо ви вище, людині буде зручніше триматися вашого зап'ястка.

- Ніколи не хапайте незрячу людину, не штовхайте її, не переміщуйте, як неживий предмет чи безпорадну дитину.

- Сліпа людина має залишатися на півкроку позаду вас, коли ви починаєте її супроводжувати. Рухаючись трохи попереду сліпої людини, ви маєте можливість своєчасно повідомити її про необхідність зупинитися або про зміну напрямку. Пам'ятайте, що корисно робити словесні підказки, наприклад: «ми наближаємось до бордюру», «зараз піднімемося сходами», «зійдемо зі схилу» тощо.

- Пересуваючись, не робіть ривків, різких рухів, поворотів, ідіть плавно. Сліпий тримає вас за руку, зворотним боком долоні торкаючись вашого корпусу, відчуває ваші рухи,

підйоми, спуски, повороти. Рухайтесь у зручному для вас обох темпі. Не зупиняйтеся різко.

- Якщо даєте незрячому загальне уявлення про місто, населений пункт, назвіть спочатку важливі об'єкти, орієнтири («на півдні», «заході», «у центрі»), а потім більш дрібні. Будуйте вислови від загального до часткового, і навпаки. Так само робіть і під час ознайомлення з певним маршрутом.

- Переходячи через вузький прохід чи двері, попередьте людину, яку супроводжуєте, і перемістіть свою руку назад, коли потрібно йти один за одним.

- Наближаючись до сходів, зупиніться перпендикулярно краю першої сходинки і повідомте про розташування поручнів та напрямок руху (угору чи вниз). Якщо сходи круті, не забудьте зробити своєчасне попередження. Сліпа людина повинна йти на одну сходинку позаду, тримаючись за вашу руку з одного боку і за поручні — з іншого. Зупиніться після завершення підйому чи спуску сходами.

- Наближаючись до узбіччя, до переходу, зупиніться на самому краю бордюру і повідомте про його напрямок (угору чи вниз).

- Не залишайте сліпого одного на проїжджій частині вулиці, середині тротуару, на проході, у дверях: відведіть його у безпечне місце.

- Якщо помітили, що незрячий збився з маршруту, не керуйте його рухами на відстані, а підійдіть і допоможіть вийти на потрібну дорогу.

- Коли підходите до дверей, зупиніться й повідомте людині про напрямок відкривання дверей (усередину чи назовні, праворуч або ліворуч). Так незрячий зможе перейти до відповідної сторони. Використовуйте точні, конкретні і в той же час лаконічні формулювання, даючи поради. Наприклад, «двері — зліва від вас», а не «двері тут».

- Наближаючись до ескалаторів та дверей, що крутяться, використовуйте правила, аналогічні для сходів, бордюрів і дверей. Якщо сліпій людині це незручно, використовуйте сходи або звичайні двері, якщо вони є в будівлі, де ви перебуваєте.

- Дайте людині можливість здійснити вибір засобу пересування — ліфт, сходи або ескалатор.
- Зупиніться, коли вам потрібно розвернутися і скажіть про це вашому супутнику. Він випустить руку і чекатиме на сигнал.
- Коли незрячому необхідно сісти, не саджайте його, а просто легко і повільно допоможіть визначити, де знаходиться стілець. Наближаючись до нього, перемістіть руку сліпої людини так, щоб вона торкнулася спинки стільця або сидіння, якщо це можливо. Опишіть їй спинку, сидіння і положення стільця. Тоді вона зможе вирішити, як найкраще влаштуватися.
- Супроводжуючи сліпу людину до транспортного засобу, допоможіть їй торкнутися ручки дверей.
- Коли допомагаєте сісти сліпій людині в машину, перемістіть одну її руку на ручку дверцят, а другою допоможіть їй з'ясувати місцезнаходження краю даху автомобіля. Тоді вона зможе сісти сама.
- Будьте привітними і постійно розмовляйте зі сліпою людиною, час від часу запитуючи, чи їй зручно, чи робите ви все, що їй потрібно. Це допоможе їй розслабитися і насолодитися вашою компанією.
- Даючи поради, як пройти до якого-небудь місця, не використовуйте фрази типу «там» та подібну інформацію, не корисну для сліпої людини. Описуючи місце розташування, орієнтуйтеся на місцезнаходження сліпої людини.
- Будьте готові прочитати вголос написану інформацію.
- За можливості уникайте різких контрастів областей світлого і темного оточення.
- За переміщення давайте усну інформацію про шлях, яким ви йдете, наприклад: схили, прогаліни, сходи або двері. Це потрібно для того, щоб людина, якій ви допомагаєте, встигла зреагувати на зміни.
- Збільшення або зменшення обсягу вашої допомоги залежить від того, наскільки комфортно сліпій людині рухатися з вами, і від того, користується вона білим ціпком чи ні.

Супровід у приміщенні

- Сліпій людині необхідно забезпечити комфортне й безперешкодне пересування у приміщенні.
- Не залишайте у проходах речі, які заважатимуть пересуванню.
- Вільним має бути і простір навколо столів і стільців.
- Підлога не повинна бути слизькою, килими слід надійно прикріпити.
- Контрастні смуги на килимі та вздовж стін можуть стати хорошим орієнтиром для людей із залишковим зором.
- Для незрячих людей важливий строго встановлений порядок розташування речей.
- Завжди повідомляйте людину про рухомі об'єкти або меблі у приміщенні.
- Відкривайте та закривайте двері повністю, не залишаючи їх напіввідкритими.
- Слід забезпечити достатній рівень освітлення у приміщеннях, особливо в яких відсутні вікна (коридори, сходи).
- Якщо залишаєте незрячого у приміщенні зі штучним освітленням, не приймайте рішення самі: дізнайтеся у нього, чи залишати світло увімкненим, адже у людини може бути збереженим світловідчуття.

Однією з необхідних умов адаптації простору і оточення для учня з порушеннями зору є встановлення адекватних взаємовідносин з учнівським колективом та персоналом закладу. Усі зусилля з підготовки закладу до навчання дитини з порушеннями зору, здійснювані командою фахівців і батьками, усі розроблені і підготовлені стратегії підтримки і адаптації можуть змарнуватися через елементарне недотримання етичних норм спілкування між людьми.

Довгі роки сегрегаційної політики стосовно людей з особливими потребами призвело до того, що в нашому суспільстві й досі не сформована культура взаємодії з людьми з певними відмінностями. Поступово, невеликими кроками ми до цього йдемо, сьогодні інклюзивне навчання дітей з особливими потребами стає повсякденною реальністю, а не «унікальним випадком», як це було ще 5–10 років тому.

Зміни, що відбуваються в суспільстві і в освіті, тривалі і повільні. Досить часто люди просто не знають, як саме будувати відносини зі сліпою дитиною, яка навчається поруч. Тому наводимо **основні правила етичного спілкування** та взаємодії з людьми з порушеннями зору.

Більшість людей не знає, як спілкуватися з людьми з ослабленим зором, оскільки не має такого досвіду. Нижче наведені деякі поради, що стануть вам у пригоді.

- Спілкуючись зі сліпою людиною або з людиною з ослабленим зором, важливо пам'ятати: кожна людина є індивідуальною особистістю, і це слід враховувати.

- Не відмовляйте сліпому у спілкуванні, розповідайте про побачене.

- Говоріть чітко, звичайним нормальним голосом. Не потрібно говорити надто повільно або голосно. Більшість людей з порушеннями зору не має проблем зі слухом. Такі люди не в змозі вас бачити, але дуже чутливі до інтонації.

- Не бійтеся використовувати у розмові такі слова, як «Подивіться!» чи «Бачите?». Люди з порушеннями зору також їх використовують. Навпаки, уникайте слів і виразів: «помацайте», «я вас відведу/проведу». Замініть їх на такі: «подивіться», «я піду з вами, якщо ви не проти».

- Не виявляйте надмірної цікавості під час зустрічі. Не поспішайте висловлювати незрячому своє співчуття: поведіться рівно, спокійно, виявляйте необхідну вимогливість і турботу. Для незрячого його стан здебільшого є природним, він не відчуває власну сліпоту так, як зряча людина, заплющивши очі.

- Запитайте людину, як багато вона може побачити, це зорієнтує вас у виборі способів допомоги.

- Не давайте зрозуміти і відчутти незрячій людині, що вона від вас залежить, поведіться з нею як з рівною.

- Дивіться прямо на людину (як у розмові зі зрячою). Якщо ви постійно відводите погляд під час розмови, навіть повністю незряча особа може це помітити і трактувати як незацікавленість і байдужість з вашого боку, що може її образити.

- Під час розмови з незрячим не обирайте посередником особу, яка його супроводжує, звертайтеся безпосередньо до нього.

- Виражайте словами ваші думки і почуття, тому що людина може бути не в змозі бачити невербальні сигнали. Зрячим у присутності сліпих також слід уникати пояснень за допомогою міміки і жестів. Сліпий помічає це і почувачеться виключеним зі спілкування.

- Залежно від ситуації, багатьом людям із втратою зору потрібний опис навколишнього середовища. Якщо ви перебуваєте за межами будівлі, опишіть те, що ви бачите навколо себе, якщо ви перебуваєте у приміщенні — опишіть його розміри, меблі тощо.

- Якщо помітили, що незрячий виявив інтерес до зовнішності іншої людини, намагайтеся її тактовно описати.

- Якщо людині потрібно пояснити напрямок, дайте ясні і чіткі відповіді, використовуючи такі орієнтири, як «ліворуч» або «праворуч», чи назви сторін світу, рух стрілки годинника. Фраза може бути, наприклад, такою: «Стіл знаходиться в чотирьох кроках ліворуч». Уникайте розпливчастого опису, такого як «там», «ось», за необхідності уточнення напрямку.

- Коли читаєте якийсь документ незрячій людині, не замінійте прочитане власним переказом.

- Якщо незряча людина звертається до вас по допомогу з питань, що мають приватний характер (відвідування лікаря, банку, читання листа), зберігайте цю інформацію в таємниці.

- Делікатно допоможіть сліпому порадою, якщо помітили якийсь недолік в одязі, зачісці тощо.

- У гамірному приміщенні під час розмови не відходьте від сліпого, не попередивши його. У разі виникнення потреби покинути приміщення, переконайтеся у тому, що людина в курсі вашого наміру, щоб вона не залишилася розмовляти сама із собою.

- Якщо є необхідність залишити людину саму, особливо у незнайомій обстановці, переконайтеся, що вона спираєть-

ся на предмет (стілець, стіл або стіну), а не стоїть посередині приміщення, на відстані від будь-яких опір. Не залишайте сліпу людину в ситуації, де вона може почуватися дезорієнтованою.

- Ідучи зі сліпим, не виставляйте його напоказ, намагайтеся увійти до загальної маси людей. Неприпустимою є фраза: «Відійдіть, я іду з незрячим!».

Спілкування з людьми з обмеженими можливостями нічим не відрізняється від спілкування зі всіма іншими людьми. Найголовніше — уміння прислухатися до потреб людини, а не передбачати їх на власний розсуд.

Використання корекційного обладнання в роботі з дітьми з порушеннями зору

Повний перелік корекційного обладнання, необхідного для навчання дітей з особливими освітніми потребами, наведено у Типовому переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах (групах) закладів освіти, затвердженому Наказом Міністерства освіти і науки України від 21.06.2019 р. № 873. (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0783-19>). Перелік спеціального обладнання для дітей із порушеннями зору наведено в додатках (Додаток Б). Окрім назви засобів там надано інформацію і про їх призначення та мету застосування.

Це обладнання доступне для закупівлі закладами освіти за кошти субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами. (Постанова Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2017 року № 88).

З обладнанням, що може знадобитися дитині з порушеннями зору та вчителю для адаптації навчальних матеріалів, слід визначитися до початку навчання і придбати його заздалегідь. Найнеобхідніше обладнання:

Таблиця 9

Для дітей зі зниженим зором	Для сліпих дітей
<ul style="list-style-type: none"> • підставки для книг, що дозволяють наблизити та зафіксувати текст ближче до очей для оптимального зорового сприйняття; • додаткові освітлювальні та збільшувальні прилади (настільні лампи, лупи з підсвічуванням), які полегшують зорову роботу, збільшують розмір, контрастність та інтервал друкованого тексту; • зошити зі збільшеними відступами між лініями та збільшеним контрастом; • папір без відблиску (матовий, жовтуватого кольору); • набори практичної наочності (предмети, іграшки, моделі). 	<ul style="list-style-type: none"> • підручники та посібники, надруковані збільшеним шрифтом чи шрифтом Брайля; • брайлівський прилад для письма чи друкарська машинка, спеціальний папір для записів шрифтом Брайля; • комп'ютер із програмою озвучення чи брайлівським дисплеєм; • звукокозаписувальні та звуковідтворювальні прилади, електронні записники; • аудіозаписи літературних творів; • рельєфні зображення таблиць, схем до певного навчального матеріалу; • набори тактильної наочності.

У співпраці з тифлопедагогом інклюзивно-ресурсного центру та консультантами центрів, що постачають спеціальне обладнання, учитель та асистент учителя до початку навчання мають визначити, яких спеціальних засобів та обладнання потребуватиме конкретний учень, та з'ясувати, як його правильно використовувати, щоб навчити учня та контролювати, чи правильно і ефективно він використовує ціпок для орієнтування, збільшувальні оптичні прилади, аудіоприлади, прилади для письма та читання шрифтом Брайля.

Також доцільно розробити спеціальні збірки адаптованих дидактичних матеріалів, дібрати натуральні об'єкти і предмети для вивчення окремих тем, як-от рахунковий матеріал для уроків математики, природний матеріал для уроків природознавства. Учитель разом з асистентом визначають щотижнево, що знадобиться учню з порушеним зором на уроці мови, читання, математики, праці та ін. для розуміння навчального матеріалу та формування стійких адекватних уявлень. Асистент учителя може проводити пропедевтичну підготовчу роботу з учнем напередодні вивчення складних для

безпосереднього тактильного обстеження об'єктів, допомагати учневі під час виконання домашніх завдань, при цьому важливо стимулювати самостійність учня та остерігатись надмірної опіки. Також асистент учителя готує за потреби індивідуальні картки з окремими завданнями збільшеним шрифтом чи шрифтом Брайля.

Необхідно визначити місце в класі, де зберігатиметься додаткове обладнання та книги, що їх використовуватиме на уроці учень з порушеннями зору, оскільки вони значно більші за обсягом, особливо книги, надруковані рельєфно-крапковим шрифтом. Важливо, щоб учень міг мати можливість підійти до цього місця, не відволікаючи інших дітей. Використання додаткового обладнання вимагає більшого за звичайне робочого місця.

III. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Загальні рекомендації щодо розвитку дитини з порушеннями зору та організації її навчальної діяльності

Рекомендації з організації навчання учнів з порушеннями зору у початковій школі визнаються відповідно до особливостей розвитку, спричинених зоровим порушенням.

Просторове орієнтування і мобільність є основним бар'єром для учнів з порушеннями зору. Навіть учень зі знизеним зором у новому, незнайомому приміщенні може почуватися розгубленим, адже уявлення про простір у таких дітей досить фрагментарні. Таких учнів необхідно спеціально навчати досліджувати оточуючий простір, безпечно рухатися, користуватися ціпком. Учнів слід ознайомити з основними маршрутами у приміщенні школи (маршрут від входу до класу, до їдальні, фізкультурного залу, кабінетів психолога, лікаря тощо), на її території (ігровий майданчик, стадіон) та за її межами (маршрут від дому до зупинки транспорту, від зупинки до школи). Для учнів із порушеннями зору важлива безпечність простору та навички використання допоміжних засобів, орієнтирів.

Важливо навчати учня використовувати дотикові, слухові та нюхові відчуття для орієнтації у просторі, визначення свого положення та положення інших людей та об'єктів. Уміння орієнтуватися у просторі дають учневі важливі для особистісного розвитку відчуття незалежності і самостійності.

Фізичний розвиток дитини з порушеннями зору відбувається за тими самими віковими етапами та нормами, що

і в дітей без зорового порушення. Утім, труднощі зорово-рухового орієнтування та загальне зниження пізнавальної активності призводять до зменшення рухової активності (гіподинамії), що негативно позначається на загальному фізичному розвитку та стані здоров'я сліпих дітей. Інколи нереалізована природна рухова активність може проявлятися у вигляді нав'язливих рухів (розхитувань корпусу, тупцювання на місці, перебирання пальців рук тощо). Досить часто спостерігаються порушення сприйняття власного тіла у просторі, порушення координації, рівноваги. Вони можуть бути успішно подолані за умови отримання учнем із порушеннями зору з раннього віку стимуляції рухової активності та розвитку основних рухів.

Таблиця 10

**Рекомендації щодо фізичного розвитку дитини
з порушенням зором**

Для дітей зі зниженим зором	Для сліпих дітей
<ul style="list-style-type: none">• мотивувати дитину до рухової активності;• розвивати загальну та дрібну моторику шляхом виконання вправ на розвиток координації, рівноваги, витривалості. Слід пам'ятати, що дитині з порушеннями зору недостатньо продемонструвати виконання вправи чи надати словесну інструкцію, слід виконати рух разом із нею, безпосередньо керуючи рухами тіла чи рук;• залучати дитину до участі у спільних іграх і спортивних заходах, дотримуючись заходів безпеки та застосовуючи необхідні засоби адаптації простору (тактильні чи яскраві напрямні, звукові та світлові сигнали, озвучені чи контрастні м'ячі, інший спортивний інвентар).	

Мовленнєвий розвиток учнів із порушеннями зору через недостатність сенсорного досвіду характеризується незгодженістю між конкретним уявленням та його словесним позначенням. Тобто учень може добре описувати предмет чи розповідати про явище і при цьому не впізнати його, не знати про його призначення та використання. У таких випадках йдеться про вербалізм уявлень, і це слід враховувати під час оцінювання знань учнів із порушеннями зору.

У дітей з порушеннями зору спостерігаються випадки порушення звуковимови через неможливість зорового наслідування за артикуляцією дорослого. Також в учнів з порушеннями зору страждає експресивна сторона мовлення, їхнє мовлення зазвичай монотонне, «затишаюче». Такі учні, не маючи змоги спостерігати за реакцією співрозмовника на власне мовлення, не здатні контролювати його. Це призводить до ускладнень у встановленні і підтриманні міжособистісної взаємодії з оточуючими. Для покращення якості спілкування для учнів з порушеннями зору важливо відчувати постійний зворотний зв'язок від співрозмовника.

Таблиця 11

Рекомендації щодо мовленнєвого розвитку

Для дітей зі зниженим зором	Для сліпих дітей
<ul style="list-style-type: none"> • збагачувати словник, уточнювати поняття та уявлення, позначені словом; • розвивати виразність та експресивність мовлення, виправляти порушення звуковимови; • стимулювати до висловлювання власних міркувань, думок, до словесного опису плану виконання завдань; • розвивати розуміння невербальних засобів спілкування; • залучати учня до комунікативної діяльності в класі з однолітками, організовуючи виконання спільних проєктів, навчальних завдань; • формувати навички комунікації: повертатись обличчям до співрозмовника, розпочинати і підтримувати комунікацію, контролювати силу голосу, розвивати навички модуляції голосу, попереджувати нав'язливі рухи під час говоріння (розхитування корпусом, головою тощо), прищеплювати ввічливість та ін.; 	
<ul style="list-style-type: none"> • через зниження зору дитина, прагнучи роздивитися обличчя співрозмовника, може підходити до нього занадто близько, що може стати перешкодою до спілкування, слід навчити контролювати відстань до співрозмовника. 	<ul style="list-style-type: none"> • формувати навички ініціювання комунікації, визначення слухових індикаторів у мовленні співрозмовника для розпізнавання зацікавлення чи його зниження; • формувати вміння ставити уточнювальні запитання, коли дитина не розуміє предмет обговорення, це важливо для збагачення досвіду.

Пізнавальний (когнітивний) розвиток учнів із порушеннями зору має такі бар'єри: недосконалість сприйняття, неможливість спонтанного формування уявлень, мимовільного засвоєння знань, наслідування та самонавчання. Уявлення, отримані через недосконале зорове, слухове чи дотикове сприйняття, якісно відрізняються від тих, які сприймаються візуально, й можуть бути фрагментарними, неповними, подекуди викривленими, схематичними, менш узагальненими. Хоча інші пізнавальні процеси, як-от: пам'ять, мислення, увага, уява, формуються за тими самими психофізіологічними механізмами, що й у зрячих дітей, недосконалі уявлення учнів із порушеннями зору якісно змінюють характеристики (швидкість, повноту, узагальненість тощо) пізнавальних процесів.

Порушення можливості сприймати предмети та явища навколишнього середовища дистанційно призводить до недоступності сприйняття багатьох об'єктів, таких як хмари, зірки, дерева, тварини, птахи тощо. Тому всі ці прогалини у знаннях необхідно компенсувати у навчальній діяльності за допомогою наочності (моделей, схем, рельєфних зображень) та конкретизованих словесних описів.

Таблиця 12

Рекомендації щодо пізнавального розвитку

Для дітей зі зниженим зором	Для сліпих дітей
<ul style="list-style-type: none">• розвивати зорове, слухове, кінестетичне та тактильне сприйняття;• за пояснення навчального матеріалу максимально використовувати приклади з реального життя та конкретний матеріал, що допоможе встановити зв'язки між абстрактними поняттями і досвідом дитини;• формувати та коригувати уявлення, використовуючи реальні моделі, тактильні уявлення та об'єкти для маніпулювання (посібники, іграшки, рельєфні зображення, схеми, таблиці);• формувати навички обстеження та порівняння предметів, об'єктів, людей;• розвивати вміння збагачувати, закріплювати та використовувати власний досвід, формувати звичку покладатися на нього у разі виникнення потреби вирішення подібних завдань у майбутньому;• орієнтувати дитину на пошук додаткової інформації про незрозумілі, нові об'єкти, відношення між об'єктами та явищами в навколишньому середовищі;	

Закінчення таблиці 12

Для дітей зі зниженим зором	Для сліпих дітей
<ul style="list-style-type: none"> • закріплення знань потребує багаторазового вправлення та досвіду їх застосування у навчальній діяльності та життєвих ситуаціях; • дитина потребує чітких указівок щодо використання конкретних методів навчання, важливо проговорювати кожний етап виконання завдання, звертати увагу на алгоритм виконання дій; • розвивати вміння визначати мету діяльності, прогнозувати її результат; • формувати вміння досліджувати, експериментувати, ставити запитання, погоджуватися – не погоджуватися, перепитувати, виявляти сумніви, домагатися чіткої й доступної інформації, організовувати процес пошуку нового у знайомому, звичному; 	
<ul style="list-style-type: none"> • формувати навички аналізуючого зорового сприйняття; • розвивати навички координації зорово-рухових дій, зорового контролю за виконанням практичних дій; • прищеплювати навички розслаблювати зір, якщо є відчуття зорової втоми; • конкретизувати уявлення, вчити співвідносити їх з реальними об'єктами, формувати уважність до деталей; • навчати точно використовувати знання і навички, засвоєні за наслідуванням, що потребують конкретизації, уточнення, виправлення. 	<ul style="list-style-type: none"> • формувати і розвивати дрібну моторику, навички активного дотикового обстеження предметів і дотикового сприйняття; • розвивати навички активного слухання.

Емоційно-вольовий розвиток дитини з порушеним зором фактично не зазнає негативного впливу. Утім, діти з порушеннями зору можуть бути більш тривожними, невпевненими у своїх діях, мати знижену самооцінку, бути пасивними, відчувати страх перед невідомими їм об'єктами та явищами. Таким учням складно проявляти власні емоції та почуття, оскільки емоції виникають під впливом певних стимулів. Зниження пізнавальної активності та менша доступність наслідувальної діяльності у дітей із порушеннями

зору може знижувати їх емоційність, що схоже на прояви аутизму.

Негативно впливає на формування вольових якостей учнів із порушеннями зору гіперопіка з боку батьків. Дітям із порушенням зору притаманні несамотійність, невпевненість у власних силах, небажання доводити до кінця розпочату справу. Такі прояви успішно долаються у спільній діяльності з однолітками під керівництвом педагога та психолога.

Таблиця 13

Рекомендації щодо емоційно-вольового розвитку

Для дітей зі зниженим зором	Для сліпих дітей
<ul style="list-style-type: none">• формувати навички розпізнавання емоцій оточуючих та власних;• навчати висловлювати свої переживання та почуття, розвивати навички рефлексії;• формувати навички самооцінювання, уміння визначати свої сильні та слабкі сторони;• стимулювати емоційну налаштованість та бажання дитини працювати, виконувати завдання, проявляти ініціативу, долати труднощі на шляху до поставленої мети;• заохочувати наполегливість, незалежність та самостійність дитини;• об'єднуючи учнів класу у підгрупи, необхідно передбачити залучення дитини з порушеннями зору до виконання колективних завдань та створювати ситуації успіху для неї;• виховувати позитивне ставлення до себе та оточуючих;• формувати навички протидії під час агресії з боку дітей, уміння правильно реагувати на образи.	

Рекомендації щодо організації навчання

Під час планування уроку слід передбачати, який практичний матеріал може знадобитися учням з порушеннями зору для виконання конкретних завдань.

Об'єднуйте учнів класу у підгрупи таким чином, щоб учень із порушеннями зору був максимально задіяний у навчальному процесі і зміг проявити себе успішно.

Організуйте групову роботу так, щоб у разі потреби можна було легко допомогти учневі з порушенням зору. На-

приклад, розсаджуючи дітей колом чи півколом, переконайтеся, що учень із порушеним зором у зоні досяжності вашої руки. Згодом такого учня можна садити біля сильного учня класу, який зможе йому допомогти (подати конкретний предмет, допомогти знайти предмет, який упав тощо).

Давайте більше часу на виконання певних завдань (особливо пов'язаних із зоровою роботою, читанням, записуванням) учням з порушеннями зору.

У формулюванні інструкцій для всього класу, конкретизуйте завдання, уникайте узагальнень типу «там», «тут», «на цій, на наступній сторінці», використовуйте конкретну інформацією — «праворуч», «угорі сторінки», «на сторінці 7» тощо.

Пам'ятайте, що учень із порушеннями зору не має змоги стежити за вашою невербальною інформацією та діями, які ви не озвучуєте. Тому намагайтеся всі свої дії коментувати. Наприклад, коли ви робите записи на дошці, роздаєте завдання на індивідуальних картках чи демонструєте певний об'єкт для всього класу, учень може не зрозуміти, що клас слідкує за вашими діями, й почати говорити із сусідом чи виконувати інші дії, що відволікатимуть учнів. Переконайтеся, що учень розуміє, чого від нього очікують. Домовтесь про такі засоби привертання учнями вашої уваги, що не відволікатимуть решту учнів (наприклад, піднята рука — замість голосу, певний тактильний стікер, світлова кнопка на одязі учня тощо).

Учень із порушеннями зору може потребувати додаткового пояснення перед початком виконання завдання. Коли клас починає роботу, з'ясуйте, чи зрозумів учень, що він має виконати, за допомогою додаткових запитань.

Навчіть учнів класу ефективно взаємодіяти з учнем із порушенням зору. Переконайтеся, що вони розуміють наслідки зорового порушення, виховуйте навички етичного спілкування. Створюйте ситуації співпраці між учнями на уроці та в позакласній діяльності, надавайте можливість розвивати дружні стосунки між ними.

Ставлячи учням класу запитання, називайте їх на ім'я, це дозволить учневі з порушеним зором швидше запам'ятати однокласників та впізнавати їх за голосами.

Таблиця 14

**Рекомендації щодо формування навичок
навчальної діяльності**

Для дітей зі зниженим зором	Для сліпих дітей
<ul style="list-style-type: none"> • плануючи виклад навчального матеріалу, слід продумати, який практичний матеріал може знадобитися дитині під час виконання конкретних завдань; • необхідно визначити засоби привертання уваги вчителя, що не відволікатимуть інших учнів (наприклад, піднята рука — замість голосу, певний тактильний стікер, світлова кнопка на одязі тощо). • вербальну інформацію потрібно максимально конкретизувати: не «там», «тут», «на цій, на наступній сторінці», а «праворуч», «угорі сторінки», «на сторінці 7» тощо; • дитина з порушеннями зору може потребувати додаткового пояснення перед початком виконання завдання; • виклад нового матеріалу слід узгоджувати з наявним досвідом і знаннями дитини, це допоможе подолати прогалини у навчанні; • великі за обсягом тексти для читання дитині може прочитати помічник або їх можна дати в аудіозаписі, дозволено пропустити частину тексту, якщо це не вплине на його розуміння та виконання завдання; • для формування навички виконання практичних завдань (зображення фігур, різання ножицями, ліплення та ін.) можна продемонструвати конкретні дії, поклавши свої руки на руки дитини. Згодом дитина зможе діяти самостійно; 	<ul style="list-style-type: none"> • плануючи виклад навчального матеріалу, слід продумати, який практичний матеріал може знадобитися дитині під час виконання конкретних завдань; • необхідно визначити засоби привертання уваги вчителя, що не відволікатимуть інших учнів (наприклад, піднята рука — замість голосу, певний тактильний стікер, світлова кнопка на одязі тощо). • вербальну інформацію потрібно максимально конкретно згадувати: не «там», «тут», «на цій, на наступній сторінці», а «праворуч», «угорі сторінки», «на сторінці 7» тощо; • дитина з порушеннями зору може потребувати додаткового пояснення перед початком виконання завдання; • виклад нового матеріалу слід узгоджувати з наявним досвідом і знаннями дитини, це допоможе подолати прогалини у навчанні; • великі за обсягом тексти для читання дитині може прочитати помічник або їх можна дати в аудіозаписі, дозволено пропустити частину тексту, якщо це не вплине на його розуміння та виконання завдання; • для формування навички виконання практичних завдань (зображення фігур, різання ножицями, ліплення та ін.) можна продемонструвати конкретні дії, поклавши свої руки на руки дитини. Згодом дитина зможе діяти самостійно;
<ul style="list-style-type: none"> • розвивати навички зорового сприйняття, уміння зосереджувати погляд, стежити за рухомим об'єктом, навички активного слухання; • формувати навички безпечного використання збільшувальних приладів, дозволяти під час уроку підходити до дошки, щоб роздивитися інформацію; • замінювати значні за обсягом записи на дошці індивідуальними картками із завданнями, записаними збільшеним шрифтом; 	<ul style="list-style-type: none"> • розвивати навички дотикового та слухового сприйняття; • пам'ятати про те, що дитина не має змоги стежити за невербальною інформацією та діями, що не коментуються. Тому записи на дошці, завдання на індивідуальних картках чи демонстрацію певного об'єкта для всього класу потрібно коментувати; • фронтальні завдання слід давати на індивідуальній картці із записом шрифтом Брайля;

Закінчення таблиці 14

Для дітей зі зниженим зором	Для сліпих дітей
<ul style="list-style-type: none"> • за певних завдань (особливо пов'язаних із зоровою роботою, читанням, записуванням) давати більше часу для їх виконання, зменшувати кількість завдань; • для позначення завдань у текстах для читання використовувати кольорові стікери, обводити контуром тощо; • збільшувати контрастність (жирність) друкованої інформації, міжрядковий інтервал; чорно-білий або чорно-жовтий контраст забезпечує найкраще зорове сприйняття, добре сприймаються насичений синій, зелений або фіолетовий на світло-жовтому фоні; слід уникати червоного кольору, за певних порушень зору він не сприймається; • для записів на дошці найкращим для сприйняття всіма учнями є використання світлої крейди (білої, жовтої) на темному фоні, це стосується й використання фліпчату (темний папір — світлий маркер); • слід уникати надмірної деталізації зображень, схем, таблиць, діаграм; • копії друкованих матеріалів мають бути максимально чіткими; • дитині краще виконувати записи чорною ручкою, маркером, ніж синьою, в жодному разі — не олівцем; • на уроках математики доцільно використовувати лотки з кількома відділеннями для унаочнення арифметичних дій; • роботу з вимірювальними приладами слід продемонструвати індивідуально, доцільно збільшити одиниці вимірювання (2–4 см замість 1); на початку формування вимірювальних навичок ці прилади мають бути контрастними, позначки на них збільшеними. 	<ul style="list-style-type: none"> • як наочність мають максимально використовуватися тактильні, конкретні матеріали. Це забезпечить можливість розвитку дотикового та кінестетичного сприйняття; • необхідно давати більше часу на виконання завдань; де можливо, замінювати письмову відповідь на усну, зменшувати обсяг письмових завдань, дозволяти використовувати друк; • перед початком виконання завдання слід дати додаткове пояснення та з'ясувати, чи зрозуміла дитина, що від неї очікують; • формувати навички безпечного використання спеціального обладнання; • формувати навички безпечного пошуку предметів, які впали; • формувати навички читання та письма шрифтом Брайля та навички запису звичайним шрифтом за допомогою спеціального приладу; • формувати навички друкування на клавіатурі комп'ютера/ноутбука.

Оцінювання. Учень із порушеннями зору потребує більше часу на виконання завдань (особливо письмових), ніж його однокласники. Щоб перевірити розуміння учнем навчального матеріалу, використовуйте, де це можливо, словесні опитування. Дозвольте такому учню, наприклад, не записувати умову задачі чи повну відповідь до неї, звільнивши таким чином час на її розв'язання та запис основних дій. Укажіть учню, які деталізовані фрагменти описового тексту він може пропустити, якщо це, звісно, не вплине на повноту знань.

Намагайтеся відразу не виправляти помилки дитини, надмірно роз'яснювати та надавати готові знання, слід давати їй можливість поміркувати, підвести до вирішення навідними, допоміжними запитаннями.

Соціальна взаємодія та комунікація. Зниження зору часто перешкоджає встановленню контактів та взаємодії з іншими людьми. В учнів з порушеннями зору, особливо незрячих, зазвичай суттєво знижений комунікативний досвід. Вони рідко виступають ініціаторами комунікації, невербальні засоби спілкування є складними для сприйняття і відтворення, що часто призводить до непорозумінь у спілкуванні.

Діяльність повсякденного життя, самообслуговування. Учні з порушеннями зору своєчасно не набувають навичок самообслуговування та повсякденної діяльності (готування, прання, прибирання), не опановують соціальні навички (поведінка в магазині, користування громадським транспортом тощо) за наслідуванням, як їхні однолітки. Тому такі навички потребують спеціального навчання, оскільки є важливими для самостійності та незалежності учнів, легкої інтеграції до культури та суспільства.

Профорієнтація. Навчальні програми з профорієнтації для учнів із порушеннями зору мають певні обмеження та потребують додаткового пояснення та інструктажу. Плануючи екскурсії на підприємства чи в установи, слід пам'ятати про здатність учнів з порушеннями зору до оволодіння конкретними професіями. Профорієнтаційна діяльність

є дуже важливою, оскільки безпосередньо стосується майбутнього працевлаштування людей із порушеннями зору.

Відпочинок та розваги також мають важливе значення для життя та повноцінної соціальної інтеграції учнів з порушеннями зору. Такі учні самостійно не долучаються до колективних ігор однолітків, не розуміючи правил гри, дій та очікувань інших дітей, не можуть бути успішними в цій діяльності без допомоги. Плануючи спільний відпочинок, походи, екскурсії, прогулянки, свята та ігри для учнів класу, слід заздалегідь продумати, як максимально залучити до них учнів з порушеннями зору, щоб вони не почувалися самотніми чи зайвими.

Формування мовної компетентності

Вивчення предметів мовно-літературної освітньої галузі (рідна мова) у школі забезпечує формування в учнів низки важливих загальноосвітніх умінь і навичок, до яких насамперед належать читання, письмо, мовлення. Рівень їх опанування зумовлює успішне вивчення всіх інших дисциплін. На рівні з потужним освітнім і виховним впливом на всіх учнів, вивчення мови є суттєвим розвивальним засобом для дитини з порушеннями зору, яка перебуває в умовах зниження сенсорного досвіду, що компенсується саме мовленнєвими засобами, а також сприяє розвитку всіх розумових процесів, пізнавальної та мовленнєвої діяльності, формуванню особистості.

Первинні глибокі порушення зору зазвичай зумовлюють появу вторинних негативних наслідків, що виникають у дітей через складність сприйняття оточуючого простору та формування пізнавальних уявлень. Серед цих негативних наслідків для мовленнєвого розвитку дитини є відсутність чи слабкість довільності сприйняття, навичок абстрагування, розпізнавання, порівняння, аналізу і синтезу, переносу операціональних дій з одного виду діяльності на інший. А це, у свою чергу, стає основними причинами того, що діти із зоровими порушеннями на початковому етапі навчання

мають труднощі з опануванням теорії мови та практики спілкування.

Під час опанування читання і письма як видів мовленнєвої діяльності, умовних зв'язків другої сигнальної системи у дитини починає розвиватися складна система асоціативних зв'язків між різними аналізаторними системами: мовленнєво-слуховою, мовленнєво-руховою, зоровою, кінетичною. Кожна з них має бути достатньо розвиненою, підготовленою до повноцінної взаємодії з іншими аналізаторами, щоб мислення дитини стало асоціативним.

Навчання рідної мови дітей із глибокими порушеннями зору може успішно здійснюватися за умов спеціальної превентивної підготовки та послідовного формування у них вербального мислення на основі оперування практичними діями, які поступово під впливом керованого навчання перетворюються на виконавчі, а мислення відбуватиметься у внутрішньому плані. Словесні форми мислення такої дитини проявлятимуться у вигляді простих суджень, в операціях порівняння предметів і явищ, у висновках і запитаннях, що ставляться нею спочатку вчителю, а згодом і собі.

Важливою метою навчання мови учнів із глибокими порушеннями зору є формування комунікативно-діяльнісних умінь і навичок для задоволення інтересів і потреб особистого та суспільного характеру.

У початковому курсі навчання рідної мови, за концепцією «НУШ», виокремлено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення», «Театралізуємо».

Проаналізувавши завдання мовної освіти у початковій школі крізь призму можливості їх реалізації з дітьми з порушеннями зору, можна зробити такі висновки:

- ✓ виховання стійкої мотивації до читання та прагнення вдосконалювати своє мовлення в учнів із порушеннями зору, яким важко тривалий час виконувати завдання, пов'язані із зоровим навантаженням, яким є читання, можна реалізувати, спростивши доступ до друкованої інформації, збільшивши розмір шрифту текстової

інформації, використавши оптичні прилади. Доцільно також дозволяти дітям використовувати аудіоформати літературних творів;

- ✓ індивідуальному самовияву учнів та взаємодії між ними через розвиток комунікативних умінь, зокрема діалогічного мовлення, сприятиме залучення дітей з порушеннями зору до групової роботи на уроках та колективних дитячих заходів. При цьому вчителів слід так побудувати групову роботу, щоб продемонструвати всі свої сильні сторони могли всі діти рівною мірою;
- ✓ розвиток уміння вдумливого читання і базових правописних умінь у дітей із порушеннями зору здійснюється через роботу з невеликими за обсягом адаптованими текстами для читання та письма на індивідуальних картках;
- ✓ збагачення духовного світу учнів відбувається через естетичне сприйняття творів художньої літератури та медіапродуктів. Важливо розкривати дітям із порушеннями зору ті частини літературних творів (опис об'єктів, природи, подій), що їм невідомі або про які вони мають фрагментарні уявлення;
- ✓ розвиток уяви та творчого мислення учнів за допомогою творів літератури та мистецтва, медіатекстів, театралізації, гри неможливо переоцінити. У дітей із порушеннями зору розвитку уяви та творчого мислення сприяє розширення кола уявлень, їх конкретизація та узагальнення. Важливе компенсаторне значення для розвитку уяви сліпої дитини має мовлення, яке організовує чуттєвий досвід, спрощує порівняння й узагальнення ознак предметів, поживляє відтворення старих уявлень і дає можливість на їхній основі створювати нові, навіть за умов сформованості мінімуму конкретних уявлень. Особливого значення для сліпих набуває мовленнєва творчість, яка є доступнішою для вираження емоцій, оскільки інші засоби часто виключені. Слово дозволяє передавати складні відносини,

особливо внутрішнього характеру, динаміку та перебіг подій — те, що є недоступним для вираження в образотворчих формах;

- ✓ успішність формування умінь опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-популярні, навчальні, медіатексти) для дітей із порушеннями зору пов'язана, насамперед, із наявністю уявлень про описувані об'єкти, явища та ситуації, якістю друкованого тексту та можливістю його зорового чи дотикового сприйняття;
- ✓ розвитку здатності спостерігати за мовними явищами, експериментувати зі звуками, словами, фразами, зокрема в мовних іграх, для опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови у дітей із порушеннями зору, як і у решти учнів, сприятиме загальний розвиток аналізуючого слухового сприйняття та уважності до мовлення інших та власного;
- ✓ необхідно створення сприятливого мовного середовища у школі, зокрема через знайомство із сучасною дитячою літературою різної тематики та жанрів для всіх учнів класу, у тому числі і для дітей із порушеннями зору.

У цілому загальна стратегія допомоги дитині з порушеннями зору у формуванні мовної та мовленнєвої компетентності базується на:

- ✓ збагаченні та конкретизації уявлень про оточуючий світ;
- ✓ формуванні мовленнєво-комунікативних навичок і вмінь;
- ✓ формуванні навичок правильної звуковимови;
- ✓ розвитку фонематичного слуху і звуко-буквеного аналізу і синтезу;
- ✓ збагаченні та уточненні словника;
- ✓ розвитку уваги до морфологічного складу слів та словозмін у словосполученнях;
- ✓ роботі над граматичною структурою речення;
- ✓ формуванні вміння правильно складати прості поширені речення;
- ✓ навчанні вживати різні граматичні конструкції у зв'язному мовленні;

- ✓ розвитку діалогічного і зв'язного усного мовлення;
- ✓ попередженні та подоланні недоліків писемного мовлення.

Формуванню та розвитку *навичок читання* сприятиме добір та адаптація текстів для опрацювання учнем саме того розміру шрифту, кольору, тієї контрастності, що йому найкомфортніше бачити. Вони визначаються під час оцінювання функціонального стану зорового сприйняття. Слід використовувати книжки, надруковані збільшеним шрифтом, та оптичні засоби (найкраще лінійні лупи з підсвічуванням), виділяти основну інформацію, наприклад правила, маркером; слідкувати за тим, щоб рельєфно-крапковий текст був належної технічної якості, не затертий. Стимулюйте учнів виділяти важливу інформацію в текстах контрастним маркером чи тактильними наліпками на полях книжки.

Процес читання вимагає ефективного використання зорового сприйняття, стеження за текстом, диференціації, фіксації погляду за переміщення погляду на новий рядок, тому в учнів, які використовують для читання недосконалий зір, читання потребує значно більших зусиль і, відповідно, більше часу як для опанування навички читання, так і для самого процесу. Натомість, учні, які опанували читання шрифтом Брайля, за швидкістю читання можуть випереджати своїх однолітків, що також слід враховувати під час планування уроків читання. З іншого боку, вибір книжок для читання, надрукованих шрифтом Брайля, значно менший, не всі тексти, потрібні для навчання, можна знайти. Тому і для учнів зі зниженим зором, і для сліпих дітей можна використовувати літературні твори в аудіоформатах для прослуховування, але лише за умови добре сформованої навички читання та чергування видів роботи зі слухання та читання.

У період навчання грамоти і вивчення алфавіту слід максимально застосовувати полісенсорний підхід, розвивати слухове та тактильне сприйняття, дрібну моторику рук.

Дозвольте учневі тримати сторінку з текстом якомога ближче до очей, якщо йому так зручніше читати. Для регулювання нахилу книжки використовуйте підставку та допомагайте дитині виставляти максимально зручне для сприй-

няття тексту положення. При цьому контролюйте тривалість роботи із текстом, час безперервного зорового навантаження не може перевищувати 15 хвилин. Заохочуйте учня самостійно контролювати втомлюваність і висловлювати прохання про відпочинок. Чергуйте зорову роботу (читання і письмо) з усними видами завдань.

Таблиця 15

**Як зробити читання доступним
для учня з порушеннями зору**

Труднощі під час читання	Чим допомогти
Нестабільні рухи очей та голови.	Навчіть учня переглядати текст повільно. Використовуйте підставку для книжки, нехай учень відрегулює її в тому положенні, за якого йому краще бачити.
Розмитість друкованого шрифту.	Збільшуйте шрифт, контрастність. Використовуйте додаткове освітлення, збільшувальні лупи, можливо, з підсвічуванням.
Учень губить рядок тексту, не може повернутися із правої частини сторінки до лівої на початок наступного рядка.	Навчіть учня використовувати палець або контрастну лінійку для стеження за рядком. Використовуйте паперовий пересувний яскравий стікер для позначення початку рядка. Виділяйте поля тексту для читання кольоровою стрічкою.
Плутає схожі на вигляд букви. Угадує слова, пропускає частини букв або слів.	Збільшуйте шрифт, міжрядковий інтервал, контрастність тексту. Практикуйте вправи на вимову слів.
Повільний темп читання. Забування змісту прочитаного на початку.	Збільште час на читання. Для того щоб учень не відставав від спільної роботи класу, для нього можна підготувати адаптований, скорочений текст. Навчіть учня зупинятися, прочитавши кілька рядків, та повторювати зміст прочитаного, спочатку вголос під вашим контролем, потім про себе, під самоконтролем.

Навички аудіювання (активного слухання)

Для учнів із порушеннями зору розвиток слухового сприйняття і навичок активного слухання дуже важливі для формування навчальних вмінь. У класі говоріть чітким природним голосом, звертаючись до дитини, дивіться прямо на неї, називайте її ім'я. Переконайтесь, що учень розуміє, що ви звертаєтесь саме до нього. Підійдіть ближче до дитини зі зниженим зором, торкніться її плеча і назвіть її ім'я, особливо важливий такий контакт, якщо в класі кілька дітей з однаковими іменами. Усі вказівки та інструкції озвучуйте, особливо все те, що записуєте на дошці. Використовуйте аудіоматеріали зі звуками природи, явищ, об'єктів для розвитку аудіальних навичок у дітей. Можна проводити групові ігри на слухове сприйняття слів чи різних звуків.

Навички письма

Дозвольте учневі зі зниженим зором писати таким шрифтом, який легко бачити і читати. Краще використовувати чорний яскравий колір ручки чи маркера, що залишає більш товсті лінії, ніж кулькова ручка. Не зважайте на охайність письма та рівність літер та рядків. Дозволяйте нахилитися над зошитом так, як дитині зручніше, але слідкуйте за тривалістю виконання письмового завдання. Обов'язковими є спеціальні зошити для письма з більш широкими лінійками як для мови, так і для математики, а для сліпих учнів, які пишуть шрифтом Брайля, слід використовувати спеціальний папір, грифель, дошку для письма чи друкарську машинку.

Формування математичної компетентності

Метою математичної освітньої галузі стандарт визначає «розвиток математичного мислення дитини, здатностей розуміти й оцінювати математичні факти й закономірності, робити усвідомлений вибір, розпізнавати в повсякденному

житті проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, моделювати процеси та ситуації для вирішення проблем».

Основною проблемою для учня з порушеннями зору у формуванні математичної компетентності стає: збіднений сенсорний досвід, складність формування узагальнених уявлень, труднощі в опануванні просторових понять, що негативно впливає на розрізнення геометричних форм і величин, низький рівень засвоєння математичних понять, розумових дій, операцій і форм мислення, які забезпечують процес розв'язування арифметичних задач. Сповільнене та своєрідне зорове сприйняття навчального матеріалу в дітей зі зниженим зором або його відсутність у сліпих негативно впливає на розвиток логічного мислення, за допомогою якого учні повинні знаходити шляхи розв'язання задач; створює труднощі з формуванням та розвитком просторових уявлень, набуттям навичок точних вимірювальних дій.

Специфічні особливості виникають у дітей з порушеннями зору за оволодіння графічними навичками (написання цифр, знаків математичної символіки, виконання та читання схем, креслення, оперування системою умовних позначень). Зорове та загальне стомлення дітей із порушеннями зору впливає на зниження розумової та фізичної працездатності. Темп роботи цих дітей більш повільний порівняно з темпом роботи учнів у класі.

Навчання математики учнів з порушеннями зору потребує максимального унаочнення навчального матеріалу, особливо на початкових етапах вивчення математичних понять та опанування математичних операцій. Адже діти з молодшого шкільного віку, сприймаючи навколишній світ, взаємодіючи з дорослими та іншими дітьми в побутових ситуаціях та різних видах діяльності, виконують різноманітні математичні та логічні операції: рахують предмети та об'єкти, порівнюють їх за величиною та формою, групують, класифікують, оперують із множинами.

Методично правильно побудоване навчання математики має починатися з конкретних понять і поступово переходити до абстрактних висновків. Переходу від конкретного до абстрактного і від абстрактного до конкретного сприяють засоби навчання.

Засоби навчання математики розуміють як сукупність об'єктів будь-якої природи, кожний з яких повністю або частково замінює поняття, яке вивчається, дає нову інформацію про нього. У початкових класах використовуються різні засоби навчання: підручники, навчальні посібники для учнів (картки з математичними завданнями, зошити з друкованою основою, довідники тощо), спеціальні наочні посібники (предмети або їхні зображення, розрізні цифри, знаки дій і порівняння, моделі геометричних фігур та ін.), інструменти і прилади (лінійка, циркуль, косинець, палетка), технічні засоби навчання. Засоби навчання поділяються на фронтальні (демонстраційні) та індивідуальні, однак для учнів із порушеннями зору кориснішими є індивідуальні.

Аналізуючи зміст навчального забезпечення для дітей із порушеннями зору, слід звернути увагу на особливості формування початкових математичних знань та способи їх практичного застосування, що ґрунтуються на засвоєних учнями у передшкільний період математичних уявленнях, які в учнів з порушеннями зору базуються на збідненому сенсорному досвіді та найчастіше потребують корекції та конкретизації.

Починаючи вивчати те чи інше питання, учитель повинен з'ясувати, чи є в уяві учнів потрібні наочні образи. Щоб учні уявляли собі життєву ситуацію, відображену в задачі, краще простежували залежності між величинами, необхідно застосувати предметне моделювання. Потім можна переходити до більш узагальненого (умовно-предметного) і графічного моделювання, до застосування готових опорних схем і таблиць.

Використання наочних посібників дає можливість: активізувати роботу учнів, зекономити час на уроці, збільшити обсяг роботи на уроці, підвищити ефективність процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками. Проте наочне

навчання не має бути вирішальним. Буде неправомірно, навіть шкідливо, довго захоплюватися наочністю. Без своєчасного розвитку абстрактного мислення неможливе повноцінне засвоєння математичних знань.

Очевидно, що учні з глибокими порушеннями зору першого і другого класів, так само як і їхні однолітки, потребують різноманітного дидактичного забезпечення та унаочнення. При цьому слід враховувати особливості сприйняття дітей і забезпечувати навчання математичних понять не лише словесним поясненням, а й обов'язковим застосуванням різноманітних дотикових, тактильних, вібраційних, нюхових стимулів.

Учні з порушеннями зору використовують загальноосвітні підручники з математики, адаптовані та модифіковані до друку шрифтом Брайля, що дає можливість сприймати навчальний матеріал, зокрема поданий у підручнику, тактильно. Адаптація загальноосвітніх підручників з математики для 1–4 класів до друку шрифтом Брайля здійснюється шляхом модифікації завдань та значної заміни візуальної інформації описовою, що методично збіднює його як навчальний засіб, водночас рельєфні зображення, особливо на початкових етапах вивчення математики, дітям із глибокими порушеннями зору також не здатні замінити об'ємні предмети, невеликі іграшки, природні об'єкти різноманітних форм і з різних матеріалів — усе те, що дитина може взяти в руки, все те, що стимулюватиме її тактильні відчуття. Крім того, дитину ще слід навчити читати і сприймати рельєфні зображення. Саме тому в першому класі основним дидактичним засобом у навчанні математики сліпих учнів є різноманітні предмети оточення, добре знайомі дітям.

Окрім підручника важливими елементами навчально-методичного забезпечення є предметне й табличне унаочнення, використання структурних схем і малюнків, роздаткові дидактичні матеріали. До предметного унаочнення, яке використовується на уроках математики, належать предмети

навколишньої дійсності та їхні зображення, іграшкові моделі, а також цифри, знаки дій, відношень тощо.

Важливим допоміжним засобом у вивченні математики для учнів початкової школи також є різноманітний лічильний матеріал. Це можуть бути лічильні палички, дрібні предмети (гудзики, намистини, каштани, горіхи тощо). Лічильний матеріал використовується для унаочнення операцій об'єднання множин, вилучення з даної множини певної підмножини, поділу множини на підмножини, що є теоретичною основою арифметичних дій додавання, віднімання і ділення натуральних чисел.

Щоб операції над множинами стали основою формування математичних понять і закономірностей, треба, щоб вони виконувались постійно і кожним учнем. У такому разі, по-перше, якість засвоєння учнями математичних понять і закономірностей значно зростає, оскільки до роботи залучаються всі аналізатори: зорові, слухові, моторні й мовленнєві; по-друге, учні навчаються самостійно користуватись наочними посібниками, що дуже важливо під час проведення самостійних робіт.

Під час навчання сліпих дітей учитель зазвичай позбавлений можливості використовувати класну дошку та друковані дидактичні та наочні посібники, робочі зошити для загальноосвітніх шкіл. Тому використання адаптованого до дотикового сприйняття ілюстративного матеріалу стає чи не єдиним засобом унаочнення навчального матеріалу. Утім, слід враховувати, що рельєфний малюнок є досить складним для сприйняття молодшими школярами та його інформативні можливості досить вузькі. Адже фактично неможливе відтворення сюжетних малюнків у рельєфному зображенні, ускладнене відтворення перспективи, деталізації об'єктів та предметів. Рельєфний малюнок не можна побачити одноментно, цілісно, лінії та крапки малюнка поступово обстежуються дотиком, і для формування уявлення про об'єкт сприйняття потрібна складна перетворювальна розумова діяльність, якої сліпі учні навчаються досить довго. Дотикове

сприйняття і впізнавання у дітей молодшого шкільного віку характеризується уповільненістю, фрагментарністю та слабкою диференціацією ознак предметів, що сприймаються.

Важлива при цьому і якість рельєфного зображення, яке від частого «перегляду» затирається, втрачає чіткість. Застосування рельєфного та барельєфного малюнка на пластику не набуло великого поширення через високу вартість його виготовлення. Тому на початкових етапах навчання ілюстративний матеріал краще готувати індивідуально для кожного учня і за можливості замінювати реальними предметами чи об'ємними моделями.

Та разом із цим важливо розвивати навички дотикового сприйняття рельєфних зображень у процесі корекційної роботи з учнями впродовж всього періоду навчання в початковій школі.

На початку навчального року слід проаналізувати рельєфні зображення у підручнику та ознайомлювати дітей перед уроком з відповідними реальними предметами чи об'ємними моделями. Це можна виконувати на прогулянках, уроках природознавства, малювання, трудового навчання.

Необхідно знайомити учнів з основними засобами рельєфного зображення. Поетапно навчати, що основні контурні лінії передають форму і будову предмета, а спеціальне рельєфне штрихування різного типу, роздільні та з'єднувальні допоміжні лінії служать засобом передачі на малюнку матеріальної фактури предмета, відокремленість і зв'язки між його частинами.

Важливим засобом наочності у процесі вивчення математики є таблиці. За метою застосування вони різноманітні: таблиці для формування математичних понять і закономірностей (навчальні таблиці), таблиці-інструкції; таблиці, що служать засобом пошуку способу розв'язання задачі; таблиці для усних обчислень, таблиці-довідники.

Таблиці рельєфно-крапковим шрифтом, особливо для учнів 1-2 класів, доцільніше подавати на індивідуальних картках, оскільки їх сприйняття у тексті підручника на почат-

кових етапах опанування дотикового читання ускладнене. Доцільно виконати мобільні заготовки (каркаси) для таблиць із «кишеньками», прорізами для окремих карток з даними, якими таблиця буде заповнюватись відповідно до навчального завдання.

Складно незрячим учням дається сприйняття та відтворення математичних схем, коротких записів умови та розв'язання задач. Їх подання на початкових етапах також має бути індивідуальним та максимально унаочненим. Наприклад, розглядаючи умову задачі, можна використати роздільний лоток на кілька рядків та відділів, в яких викласти кількість предметів (фішок, намистин, гудзиків), зазначену в умові задачі.

Скорочений запис текстової задачі можна подати по-різному. Таблична форма запису задачі більш абстрактна, ніж малюнок або схема. Тому під час первинного ознайомлення із задачею доцільно змоделювати її у вигляді схеми або графічної ілюстрації, які вчитель готує на індивідуальних картках для кожного учня.

Поширеним дидактичним матеріалом у загальноосвітній початковій школі є зошити із друкованою основою, що призначені для організації самостійної роботи учнів переважно на етапах закріплення й повторення вивченого матеріалу, для підготовки учнів до ознайомлення з новим матеріалом, для домашньої роботи. Для незрячих учнів подібні зошити, надруковані рельєфно-крапковим шрифтом, відсутні. Це зокрема пов'язано з особливостями читання та дзеркального письма шрифтом Брайля. У звичайних зошитах із друкованою основою містяться завдання і відводиться вільне місце для виконання. А незрячий учень, прочитавши завдання, не зможе відразу записати відповідь, бо для цього сторінку слід перегорнути, закласти у прилад для письма, відшукати місце для відповіді й тільки тоді її вписати, що, звісно, не дуже продуктивно.

Саме тому для полегшення і пришвидшення виконання письмових завдань учням доцільніше пропонувати умови на

окремих картках, а в зошитах записувати лише відповіді за номером завдання. Подібні картки з математичними завданнями можна використовувати: під час проведення навчальних самостійних робіт, письмових контрольних робіт; як додаткові завдання для окремих учнів; для роботи з учнями, які мають прогалини у знаннях; під час організації самостійної роботи невеликої групи учнів під час фронтальної роботи із класом. Зрозуміло, що для підготовки таких карток на кожного учня вчителю чи асистенту вчителя знадобиться брайлівський принтер.

Набори, інструменти, прилади й моделі, технічні засоби навчання

У початковій школі як засіб наочності широко використовуються набори різних предметів (геометричні фігури, лічильні палички, кубики, дрібні іграшки і т. п.) та картки із зображенням геометричних фігур, цифр, знаків арифметичних дій та математичних відношень. У школах сліпих застосовується низка саморобних пристосувань для роботи з такими наборами. Найбільш необхідними та зручними в користуванні є фланелеграф і набірні полотна.

Фланелеграф полегшує дітям орієнтування на робочому місці. Якщо весь роздатковий матеріал викласти безпосередньо на нього, учневі не доведеться витратити час на його пошук на парті, він також знижує рівень шуму під час роботи з паличками, монетами та іншими дрібними предметами. Фланелеграф необхідний на уроках підготовчого періоду, коли діти вчать орієнтуватися на парті, аркуші паперу, в підручнику.

Найбільш проста конструкція фланелеграфа — це обтягнутий однотонною фланеллю або спеціальною тканиною-липучкою картонний чи фанерний прямокутник. Також можна обклеїти м'якою тканиною дно роздільного лотка, що поглинатиме шум під час роботи з ним.

Набірне полотно з прорізами для вставки карток чи магнітною стрічкою також полегшує орієнтування і служить

підручним засобом під час використання роздаткового матеріалу за вивчення більшості тем початкового курсу математики. Індивідуальні набірні полотна розраховані на використання вирізаного з паперу роздаткового матеріалу (карток із цифрами, знаками «>», «<», «+», «-», «=» тощо).

Вивчення чисел і величин ґрунтується на практичній діяльності учнів, пов'язаній з опануванням умінь і навичок вимірювання довжини відрізка, площі фігури, маси тіла, ємності посудини, часу. Вимірювати ці величини можна за допомогою інструментів. Рахівниця слугує необхідним наочним посібником для вивчення нумерації чисел. Нею користуються з 1 класу, поступово збільшуючи кількість дротинок. На рахівниці під час вивчення чисел у межах 10 можна знайомити учнів з тим, як отримати наступне і попереднє числа, як їх порівняти (кількість кісточок на двох дротинках); демонструвати склад числа; проводити лічбу, додавати і віднімати числа; пояснювати поняття «збільшити (зменшити) на кілька одиниць»; складати таблиці додавання і віднімання.

Велике значення в навчанні математики мають моделі і набори геометричних фігур. Значну частину задач геометричного змісту можна відтворити за допомогою посібника, який являє собою дошку (фанеру) із вбитими в неї гвіздками на відстані 5 см один від одного (гвіздки над поверхнею дошки виступають на 1–2 см). Для роботи з посібником використовують кольорові гумки. Завдяки посібнику можна швидко відтворювати, змінювати геометричні фігури, розв'язувати як прості, так і складні задачі геометричного змісту.

Для розвитку в дітей уявлень про пряму і відрізок необхідно з'ясувати, в яких життєвих ситуаціях вони зустрічалися із цими поняттями. Потім слід переходити до порівняння двох відрізків між собою методом накладання. Порівняння відрізків підводить дітей до потреби вимірювання їхніх довжин. При цьому важливе практичне значення має використання стандартних мір довжини (1 см, 1 дм, 1 м). Для формування чітких уявлень про них можна використо-

увати дерев'яні плоскі палички, дрiт, кубики з ребром 1 см, смужки паперу або картону довжиною 10 см (формування уявлень про одиницю вимiрювання 1 дм), шнурки, мотузки, нитки, стрiчки, рейки довжиною 1 м (формування уявлень про одиницю вимiрювання 1 м).

Як наочний посiбник з метою формування уявлень про масу i її вимiрювання використовують iграшковi терези iз шальками та гирками й електроннi озвученi ваги. Незрячим дiтям необхідно деталiзовано й на рiзноманiтних прикладах пояснити важливість вмiння визначати масу в повсякденному життi i надати їм елементарне уявлення про вимiрювання ваги деяких предметiв на практицi. У процесi сприйняття важкостi гир рiзної маси i предметiв (зошит, книжка, прилад для письма, яблуко, кубик i т. п.), а також пiд час практичних вправ iз зважування предметiв на вагах у дiтей формуються уявлення про поняття «легше, важче». Практичну роботу зi зважування предметiв доцiльно поєднувати зi складанням та записуванням числових виразiв.

Зi стандартних засобiв вимiрювання об'єму дiти спочатку знайомляться тiльки з одним — лiтром. Наочними посiбниками для вимiрювання об'єму служать пластиковi, склянi (безпечнi), металевi мiрки, склянки, банки, пляшки тощо. Як i пiд час вивчення ваги, недостатньо тiльки з'ясувати, що саме вимiрюється лiтром, потрiбно, щоб дiти самi в результатi власних спостережень та експериментiв з вимiрюваннями визначили, скiльки склянок води мiститься в 1 л, в $\frac{1}{2}$ л.

На основi конкретних спостережень i практичних вправ з визначення маси та об'єму деяких предметiв i ємностей учнi бiльш свiдомо зможуть вирiшувати текстовi задачi з використанням цих величин.

До технiчних засобiв навчання незрячих учнiв належать брайлiвськi дисплеї та комп'ютернi програми озвучування iнформацiї. Вони допомагають у багатьох випадках замiнити записи на iндивiдуальних картках пiд час пояснення вчителем нового матерiалу.

Ознайомлення дитини з глибокими порушеннями зору з ознаками та властивостями предметів відбувається переважно дотиково, а якість сформованих уявлень про предмети напряму залежить від того, як дитина навчиться виділяти основні характерні ознаки того чи іншого предмета. Основною логічною операцією, яка формується під час ознайомлення з предметами, є серіація — упорядкування об'єктів за ступенем інтенсивності певних ознак, їх розташування в певному порядку.

Для формування в незрячих учнів уявлень про розмір та форму предметів доцільно використовувати набори знайомих контрастних предметів та іграшок. Виконуючи різноманітні ігрові завдання із цими предметами, учні навчаються активно використовувати дотик, визначати на дотик форму, розмір і матеріал предмета, а на цій основі виділяти із групи один чи кілька предметів, що характеризуються певними властивостями (розмір, форма, призначення тощо). Загальним правилом організації занять на цьому етапі є попереднє знайомство учня із предметами, що використовуються у завданнях. Слід разом з учнями обстежити кожну іграшку окремо. Переконавшись, що дитина впізнає предмет на дотик, можна починати заняття.

Таблиця 16

Яка адаптація допоможе на уроках математики

Труднощі	Чим допомогти
Обчислення; не можуть викласти предмети на парті в рядок, а якщо і викладають їх за допомогою вчителя, то за рахунку або порівняння весь роздатковий матеріал у таких дітей зміщується.	Для формування навичок обчислення та арифметичних дій запропонуйте учню набори дрібних, контрастних за формою, матеріалом та розміром предметів та кілька ємностей.

Закінчення таблиці 16

Труднощі	Чим допомогти
Розв'язування задач, труднощі з розумінням умови задачі.	Усі завдання максимально унаочнюйте. З'ясуйте за допомогою допоміжних запитань, чи зрозумів учень умову задачі.
Графічні навички. Труднощі запису цифр, знаків арифметичних дій, читання схем, таблиць, оперування умовними позначеннями.	Використовуйте розрізні картки із записом цифр, арифметичних дій. Завдання для обчислення мають бути записані великим шрифтом або надруковані шрифтом Брайля.
Уявлення про час	Наводьте приклади із життя. Навчайте спостерігати за зміною положення сонця в різний час доби та за температурними відчуттями.
Об'єм	Використовуйте практичні вправи на заповнення однакових ємностей водою, піском тощо.
Знижений темп роботи.	Зменшити кількість завдань.

IV. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Як відомо, адаптація — одне із центральних понять біології, фізіології, психології й багатьох інших наук. Адаптація в біологічному значенні — це пристосування будови і функцій організму до умов середовища. Процеси адаптації спрямовані на збереження гомеостазу (рівноваги) із середовищем.

Однак зміни, що супроводжують адаптацію, зачіпають всі рівні організму: від фізіологічної до психологічної організації людини. Психологічний аспект адаптації (який нерідко позначається поняттям соціальної адаптації) — це пристосування людини як особистості до існування в суспільстві відповідно до його вимог і власних потреб, мотивів, інтересів.

Соціальна адаптація здійснюється шляхом засвоєння норм і цінностей даного суспільства: як у широкому сенсі, так і стосовно найближчого соціального оточення — сім'ї, суспільної групи і т. ін. Основні її прояви — активна діяльність і взаємодія людини з оточуючими людьми. Найважливішим засобом її досягнення є виховання. Процес соціальної адаптації проходить кожна людина в ході свого індивідуального розвитку.

Адаптація (дезадаптація) дітей із порушеннями зору здійснюється на різних рівнях: предметному, соціальному, особистісному. Крім того, на адаптаційний або дезадаптаційний процес впливає багато чинників, насамперед: ступінь тяжкості зорової патології; вік, у якому зорова функція була втрачена; характер втрати зору і т.д.

Зміни, що відбуваються в особистості, можна відстежити на трьох рівнях: емоційному, когнітивному і поведінковому.

Емоційний компонент включає в себе моральні аспекти й емоційні стани. Він характеризує загальний емоційний стан людини та її ставлення до ситуації, що змінилася.

Когнітивний компонент визначає ступінь інформованості особистості про ситуацію, ступінь орієнтування у проблемних ситуаціях, що виникають час від часу. Він включає в себе усі психічні процеси, пов'язані з пізнанням: відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення, уяву і т.д.

Поведінковий компонент характеризує певну спрямовану діяльність людини в соціальній практиці. На цьому рівні розглядається активність суб'єкта, спрямована на перетворення ситуації. При цьому активність може виражатися у вигляді зовнішньої поведінки, а може виступати у формі внутрішньої активності, спрямованої на перетворення власної особистості.

У процесі соціальної адаптації, під час послідовного переходу з одного етапу на інший різні компоненти (емоційний, когнітивний і поведінковий) набувають неоднакової значущості. Навантаження ніби переноситься з одного рівня на інший залежно від тих завдань, що їх доводиться вирішувати особистості у процесі побудови нової системи взаємодії із середовищем. Хоча межі між послідовними стадіями процесу можуть бути досить розмиті, однак компонент, який несе найбільше навантаження на певному етапі, як правило, більш яскраво виражений. За розподілом внутрішніх ресурсів особистості між емоційним, когнітивним і поведінковим компонентами можна визначити етап процесу адаптації особистості на конкретний момент.

Соціальна адаптація являє собою складний процес, функцією якого є засвоєння рішення повторюваних, типових проблем шляхом використання прийнятних способів соціальної поведінки, дії. Основним способом соціальної адаптації є прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм взаємодії, а також форм предметної діяльності. Результатом соціальної адаптації є досягнення позитивного духовного здоров'я і відповідності цінностей особистості цінностям соціуму, поява в індивіда певних необхідних особистісних якостей.

НОВА соціальна структура

У школі виникає нова структура соціальних відносин дитини. Система «дитина — інша людина» диференціюється: дитина — вчитель; дитина — дорослий; дитина — батьки; дитина — діти; дитина — однолітки.

Уперше відношення «дитина — вчитель» стає відношенням «дитина — суспільство». Учитель втілює вимоги суспільства, у школі існує система стандартних еталонів. Навіть у своїх стосунках з іншими дітьми дитина виходить з позиції, як інша дитина ставиться до еталону, який увів учитель. Значна частина першокласників ще не вміє переживати складні почуття, вони стають доступними для них лише за досягнення 8–10-річного віку. У повсякденному житті вони продовжують частково демонструвати феномени поведінки «все або нічого», «тут і тепер». Відстрочена нагорода, як і відстрочене покарання, майже не має сенсу, оскільки багато школярів погано відстежують ускладнені причинно-наслідкові зв'язки і не зовсім розуміють, за що саме зараз їх карають або хвалять. Працюючи з незрячими першокласниками або учнями з порушеннями зору, дорослі мають пам'ятати, що для успішного навчання та розвитку цим дітям необхідне постійне відчуття любові, радості, захищеності, поваги. Лагідність, увага, доброта, розуміння з боку дорослих — ось основа навчальної успішності молодшого школяра, його благополучного емоційного розвитку.

Для більшості незрячих дітей і дітей із порушеннями зору першим досвідом входження в соціальну групу є вступ до школи. На думку фахівців, від того, наскільки успішно проходитиме становлення особистості дитини з порушеннями зору у шкільній групі, залежить її інтеграція в суспільство у майбутньому. У зв'язку із цим зростає актуальність організації цілеспрямованого психологічного супроводу незрячих дітей та дітей із порушеннями зору з моменту їх вступу до школи. У рамках цього супроводу психологами і тифлопедагогами має здійснюватися робота зі зниження та усунення труднощів у соціально-психологічній адаптації.

За твердженням О. В. Петровського: «...тільки у випадку, якщо індивід входить у відносно стабільну соціальну спіль-

ноту, він закономірно проходить три фази свого становлення в ній як особистості». Згідно з його концепцією, *перша фаза становлення особистості* передбачає засвоєння діючих у спільноті норм і оволодіння відповідними формами і засобами діяльності і позначається як фаза адаптації. *Друга фаза*, що позначається як *фаза індивідуалізації*, обумовлена заостренням протиріч між досягнутим результатом адаптації, тим, що індивід став таким, як усі в групі, і незадоволеною на першому етапі потребою індивіда в максимальній персоналізації. *Третя фаза* позначається як *фаза інтеграції*. У рамках цієї фази в груповій діяльності в індивіда складаються новоутворення особистості, яких не було у нього і, можливо, немає і в інших членів групи, але які необхідні і відповідають потребам групового розвитку і власній потребі індивіда робити значущі внески в життя групи.

Відповідно до цієї теорії кожна з перелічених фаз виступає як момент становлення особистості в її найважливіших проявах і якостях. Таким чином, якщо людині не вдається подолати труднощі першого адаптаційного періоду і вступити в другу фазу розвитку, у неї, скоріше за все, формуватимуться якості конформності, залежності, безініціативності, з'явиться боязкість, невпевненість у собі і своїх можливостях.

Можна виділити такі три аспекти адаптації дітей із порушеннями зору:

1) адаптація особистості до предметного світу — йдеться про досягнення мобільності, самостійності, впевненості, тобто виділяється операційно-діяльнісна сторона, пов'язана з формуванням умінь і навичок, необхідних незрячій дитині чи дитині з порушеннями зору для самостійного життя;

2) адаптація особистості до соціального середовища пов'язана із взаємодією незрячої дитини чи дитини з порушеннями зору і її соціального оточення, з активністю цього оточення щодо залучення дитини до колективного життя, тобто в першу чергу із стосунками зрячих і незрячого;

3) адаптація особистості до власного «Я» — оцінювання власного становища в суспільстві, ставлення до своєї індивідуальності, приймання свого «Я».

Виділяють кілька **проблем**, що можуть виникнути в дитини з порушеннями зору в період адаптації до шкільного навчання.

Перша з них, комунікативна, особливо актуальна для «домашніх» дітей, тобто труднощі адаптації дитини до класного колективу (вони найбільш виражені у тих, хто не мав достатнього досвіду перебування в дитячих колективах). У багатьох дітей труднощі входження у шкільне життя пов'язані з тим, що вони не вміють існувати в колективі: підпорядковувати свої інтереси колективним, ділитися (іграшками, шкільним приладдям), співпереживати невдачам товаришів, радіти їхнім успіхам, вміти співпрацювати і кооперуватися в роботі.

Недостатній рівень або взагалі відсутність мотивації до навчання — друга можлива серйозна проблема для незрячих дітей та дітей із порушеннями зору. Річ у тім, що в основі засвоєння знань в умовах шкільного навчання лежать інші механізми, ніж вдома або в дошкільному закладі. У дошкільний період знання засвоюються здебільшого довільно, заняття будуються у цікавій формі, у звичних для дітей видах діяльності. У процесі ж шкільного навчання головне — навчити дітей розуміти навчальне завдання і вміти його виконати. Отже, навіть високий рівень пізнавальної активності ще не гарантує достатню мотивацію до навчання. Для цього необхідно підвищити загальний рівень розвитку дитини і розвинути провідні якості особистості. Досягнення такої мети вимагає від учнів певних зусиль і розвитку цілого ряду важливих навчальних якостей:

- ✓ особистісно-мотиваційного ставлення до школи й навчання: бажання (або небажання) приймати навчальні завдання, виконувати завдання педагога, вчитися;
- ✓ прийняття навчального завдання: розуміння завдань, поставлених педагогом, бажання їх виконувати, прагнення до успіху або бажання уникнути невдачі;
- ✓ розуміння змісту діяльності і способів виконання: рівень елементарних знань і умінь, сформованих до початку навчання;

- ✓ інформаційного аспекту: переробка і збереження різноманітної інформації у процесі навчання;
- ✓ управління діяльністю: планування, контроль і оцінювання власної діяльності, а також сприйнятливність до навчального впливу.

Режим — третя можлива проблема адаптації. Труднощі, пов'язані з новим режимом дня: вставати потрібно за розкладом, сидіти за партою 35 хвилин (а в деяких школах першокласників відразу привчають до 45 хвилин), кожен день робити уроки, вчасно лягати спати. Яку б роботу не виконував школяр: розумову — засвоєння нових знань; статичну — сидяча поза, навантаження буде одночасно і нове, і велике.

Зауважимо, що ступінь природності пози школярів на уроці може служити хорошим індикатором психологічного впливу вчителя, ступеня авторитаризму. Механізм психологічного впливу авторитарного вчителя полягає, зокрема, в тому, що діти на його уроках напружені.

Фізкультхвилинки і фізкультпаузи є обов'язковою складовою уроку. Необхідно звернути увагу на їх дотримання і тривалість (норма: на кожні 15–20 хвилин уроку по 1 хвилині із трьох легких вправ з 3–4 повтореннями кожної), а також емоційний клімат під час виконання вправ і наявність у школярів бажання їх виконувати.

Відсутність зорового контролю над рухами у незрячих дітей ускладнює формування координації рухів. Унаслідок цього рухи незрячих дітей скуті, невпевнені, неточні у виконанні.

У незрячих дітей та дітей із порушеннями зору відзначають закономірні зміни у сфері зовнішніх емоційних проявів. Усі виразні рухи (крім вокальної міміки) за глибоких порушень зору ослаблені. Навіть безумовно-рефлекторні виразні рухи, що супроводжують стан горя, радості, гніву, проявляються за глибоких порушень зору в дуже ослабленому вигляді. Виняток становлять лише захисні рухи, які супроводжують переживання страху.

Часом не відповідні ситуації зовнішні прояви емоцій в осіб з порушенням зору поєднуються з нав'язливими рухами. Це і часті поштовхи руками, і підскоки або пружна

хода, і натиснення пальцем на повіки, і ритмічні похитування тулубом або головою та ін. Причина появи цих нав'язливих рухів у тому, що діти просто не вміють зайняти себе чимось більш цікавим. Це заважає їм зосередитися на навчальному процесі. Про ці процеси обов'язково має знати психолог закладу, він має проводити відповідну роботу із залученням батьків.

Відставання незрячої дитини або дитини з порушеннями зору в руховому розвитку позначається і на ігровій діяльності на перервах. Однак цьому прояву одноманітності й обмеженості можна запобігти, якщо залучити дитину до цікавої гри.

Важливо знати!

На заняттях дітям дуже хочеться, щоб їх запитували, якщо цього не відбувається, вони підхоплюються і викрикують відповідь з місця. Або, навпаки, дитина протестує, якщо її запитують, коли вона не піднімає руку. «Я ж не піднімала руку, а ви мене питаєте», — часто кажуть діти. Можлива й така ситуація, що дитина незряча або з порушеннями зору перебиває інших, вимагає до себе особливої уваги і наполегливо звертається до педагога в той час, коли він розмовляє з іншими дітьми. У більшості випадків діти не можуть стежити за відповіддю свого товариша, не вміють продовжити його відповідь.

Про батьків першокласників!

Не тільки першокласник може вважати себе центром Всесвіту, його батьки також часто вважають, що він найталановитіший. Нерідко перші батьківські збори розчаровують мам і тат: адже вони хочуть чути про свою дитину тільки найкраще, і зауваження щодо її поведінки або відповіді біля дошки часто сприймаються як повний крах.

Успішність адаптації багато в чому залежить від наявності в дітей *адекватної самооцінки*: думки про себе, свої можливості і здібності, риси характеру.

Ми постійно порівнюємо себе з іншими людьми і на основі цього порівняння виробляємо думку про себе, про свої можливості і здібності, риси характеру і людські якості.

Так поступово складається наша самооцінка. Процес цей починається в ранньому віці: саме в сім'ї дитина вперше дізнається про те, чи люблять її, чи приймають такою, якою вона є. Дитина мимоволі порівнює себе з новими товаришами і хоче бути як усі. Але найбільшу проблему і для дитини, і для педагогів являє характерна для багатьох незрячих дітей і дітей із порушеннями зору позиція «хворої дитини»:

«Я не буду цього робити. Я нічого не бачу. Мені це важко! Я не можу писати, втомилися руки».

«Чому мені не вистачило місця в автобусі! Незрячих потрібно в першу чергу посадити! Я ось навмисне впаду зараз, будете потім виправдовуватися перед моєю мамою!»

Переконати дитину з такою життєвою позицією часом дуже непросто. Дитина прийшла до школи з твердою позицією і впевненістю, що і вчителі, і вихователі, і навіть однокласники перебувають в школі спеціально для того, щоб виконувати за неї будь-яку роботу, що вимагає зусиль, обєригати її від найменших труднощів. Підстава для цього виносена з родини: «Я невиліковно хворий, я інвалід, отже, усі повинні дбати про мене, допомагати мені, жаліти мене». Дитині важко усвідомити, а особливо в спеціальній школі або інклюзивному класі, що всі діти знаходяться в однаковому становищі, всім потрібна і допомога, і турбота, і увага. Дитина з позицією «хворого» недооцінює свої можливості, готова тільки отримувати допомогу і абсолютно не вміє її надавати в разі потреби.

Таким дітям надзвичайно важко дається адаптація в школі, установлення контактів з однолітками. Часто в дитячому колективі саме вони потрапляють до категорії «відсторонених»: з ними не хочуть грати, стояти в парі, сидіти за одним столом. І тут важливо допомогти дитині усвідомити неправильність власної позиції. Добре, якщо це розуміє і сім'я і робить все можливе для формування позиції повноцінної людини.

Допомогти у формуванні правильної позиції допоможе психолог закладу, який проведе відповідну роботу і з дитиною, і з колективом, і з батьками.

Тому головною умовою соціально-психологічної адаптації та реадaptaції є включення незрячої дитини чи дитини з порушеннями зору в колективну діяльність, виховання її в колективі і через колектив. Саме в колективі формується правильна «Я-концепція», що є вирішальним фактором подальшої реабілітації.

Відносини з учителем. У період адаптації першокласників виникають труднощі у взаєминах з учителем. Перша вчителька — це важлива людина в житті першокласника і всієї сім'ї. Щоб допомогти дитині подолати кризу семи років, допомогти адаптуватися до шкільних умов, необхідно розуміння і чуйне ставлення вчителя, уважність, велика любов і терпіння батьків, а за необхідності — і консультації професійних психологів.

Буває і так, що класу дістається «педагог», схильний свої професійні помилки списувати на психічну неврівноваженість дитини та її індивідуальні особливості.

Уникнути цього можна, якщо вчитель розуміє своєрідність розвитку особистості з порушеннями зору і володіє спеціальними методами виховання. Крім освіченості в роботі з незрячими дітьми педагогу необхідні такі якості:

- ✓ любов до дітей, дбайливе ставлення до них, готовність виконувати материнські обов'язки (надавати безпосередню допомогу в самообслуговуванні і просторовому орієнтуванні);
- ✓ спостережливість, уміння поставити себе на місце учня, проникнути у світ його особистості, зрозуміти його психічний стан та ін.;
- ✓ високий рівень культури мовлення (змістовність, правильність і образність, простота викладу, емоційність);
- ✓ організаторські здібності (підготовка до кожного заходу, раціональна розстановка виконавців);
- ✓ комунікативні здібності (уміння порозумітися з учнями);
- ✓ розвиненість педагогічної уваги (уміння орієнтуватися в різних ситуаціях, педагогічна гнучкість, уміння стримувати свої негативні емоції);

- ✓ педагогічний ентузіазм (віра в успіх, ініціативність, готовність виконувати будь-яку роботу разом з дітьми).

Після проведення первинної *діагностичної роботи* з першокласником із глибокими порушеннями зору можна виділити два рівні психологічної адаптації:

- 1) достатній рівень психологічної адаптації;
- 2) низький рівень психологічної адаптації.

Діти у двох групах розрізняються певними особистісними характеристиками, що визначають успіх психологічної адаптації.

До першої групи належать особи, які мають такі характерні якості: піднесений настрій, комунікативність, розкутість у спілкуванні. Зазвичай їм властива переоцінка своїх сил і можливостей, що часто позначається на завищеній самооцінці. Це той тип особистості, у структурі якого виділяється фактор емоційної рухливості. Такі люди адекватно і гнучко реагують на зміни в соціальній сфері та ставленні до них оточуючих. Вони товариські, готові допомагати іншим. У той же час у структурі їхньої особистості присутній такий компонент, як ригідність. Це виражається в певній стійкості афекту. У поведінці цих осіб можна відзначити риси підвищеної психологічної вразливості.

Друга група характеризується як неадаптована або мало адаптована. Це особи, які не досягли психологічної реабілітації. Вони живуть у стані внутрішнього дискомфорту і конфлікту, що не піддається вирішенню власними силами. У них на перший план виступають чинники тривожності і некерованості поведінки. Основне для цих дітей — почуття страху, що породжується зовнішніми обставинами. Проявляється це часто ознаками сором'язливості, скутості, замкненості. У них зазвичай спостерігаються ознаки невпевненості в собі, у своїх силах і можливостях.

У результаті включення до процесу психологічної реабілітації починається процес подолання психологічної кризи, виходу зі стану психологічного конфлікту. Цей процес має поетапний характер і містить чотири фази:

- 1) фаза бездіяльності, яку супроводжує глибока депресія;
- 2) фаза занять, коли незряча дитина залучається до діяльності з метою відволіктися від думок про свою індивідуальність;
- 3) фаза діяльності, для якої характерне прагнення реалізувати свої творчі здібності;
- 4) фаза поведінки, коли складається характер і стиль діяльності особистості, що визначає весь її подальший життєвий шлях.

Вирішальним моментом соціально-психологічної реабілітації є відновлення соціальних позицій незрячої дитини та дитини з порушеннями зору. Останнє залежить від установок особистості щодо ставлення до зрячих, праці, громадської діяльності, самої себе і до порушення зору. Ці установки формуються у процесі діяльності. Адекватність цих установок, перш за все, залежить від того, наскільки успішно виконується діяльність.

Тому головною умовою соціально-психологічної адаптації є включення незрячої дитини і дитини з порушеннями зору до колективної діяльності, виховання її в колективі і через колектив. Саме в колективі складається у незрячого правильне ставлення до порушень зору, що є вирішальним фактором реабілітації.

Таким чином, одним зі шляхів реалізації соціально-психологічної адаптації у незрячих дітей і дітей з порушеннями зору є організація цілеспрямованого психологічного супроводу з використанням особливих діагностичних засобів.

Нова соціальна роль, соціальна ситуація та вплив на формування дитини з порушеннями зору.

Ефективність виконання соціальної ролі індивідом (наприклад, школярем) пов'язана з навичками використання різних ресурсів, як зовнішніх, так і внутрішніх, для виконання соціальних завдань, що дозволяють дитині розвиватися, самореалізовуватися і, зрештою, одержувати задоволення від життя. Виконання соціальної ролі оцінюється суспільством як адекватне й ефективне у зіставленні з певними нормативними зразками. Таким чином, соціальне функціону-

вання може розглядатися крізь призму того, чи сприяє воно задоволенню дитячих потреб і чи робить внесок у психологічне благополуччя особистості. Завдання і ролі, виконувані дитиною, визначаються соціальною ситуацією і являють собою нормативні поведінкові зразки, запропоновані соціумом. Завдання будь-якої складності співвідносяться із соціальною дією, включеною в соціальний контекст, тобто стають частиною дії в ситуації, набором дій, які дозволяють досягти індивідуальних цілей. Соціальна роль (наприклад, школяра) є формою подання нормативних завдань, набором і зразком очікуваних дій з їх вирішення і пов'язаних із цим моделей поведінки. Соціальна роль традиційно в науках про суспільство й людину розглядається як динамічний аспект соціального статусу, що, у свою чергу, описується з погляду рольових конструктів і визначень, рольової поведінки і рольових стосунків з іншими. Соціальна ситуація (наприклад, навчання в школі) визначає характер соціальної взаємодії індивіда і складається з комбінацій дій людей і умов середовища. Це визначає контекст цілеспрямованих рольових взаємодій і функціонування індивідів і соціальних систем.

Прихід дитини до школи, новий спосіб життя істотно впливають на подальше формування і розвиток її особистості. Як би добре дитина не була підготовлена до школи, вона набуває типових рис школяра тільки після того, як почне вчитися у школі.

Науковці, психологи та педагоги виділяють, перш за все, прагнення дитини зайняти нове, привабливе для неї становище в суспільстві — становище школяра. Це означає: ходити, як усі старші діти, до школи, сидіти за партою, носити форму і т.п. Проте така увага до зовнішнього становища школяра швидко згасає. Ця потреба, як і всяка інша, після її задоволення зникає. Якщо в перші дні дитина справді радісно переживає своє нове становище серед інших дітей і у своїй сім'ї, то вже протягом перших тижнів ці переживання тьмяніють і нарешті зникають зовсім. Нове, стаючи повсякденним і звичним, втрачає відтінок загадкової неві-

домості та привабливості. Мотив «хочу стати школярем» поступово слабшає й перестає діяти.

Вступ до школи вносить найважливіші зміни до життя дитини. Різко змінюється весь уклад її життя, її соціальний статус. Головною, провідною діяльністю першокласника віднині стає навчання, найважливішим обов'язком — обов'язок вчитися, набувати знань. Навчання — це серйозна праця, що вимагає організованості, дисципліни, вольових зусиль з боку дитини. Усе частіше і більше потрібно робити те, що треба, а не те, чого хочеться. Що стосується нових прав та обов'язків, то молодший школяр змушений приймати на себе дуже багато обов'язків відразу: не запізнюватися, сидіти на уроках спокійно, бути охайним і чемним, піднімати руку, не перебивати вчителя, виконувати домашні завдання і всі розпорядження вчителя, не бігати, не кричати, не шуміти тощо. Аби школяра вважали «хорошим», він повинен беззаперечно виконувати свої обов'язки. Однак більшість шкільних обов'язків, як правило, спрямовані на виховання слухняності та стримування природних потреб у грі, русі, спілкуванні. Це може спровокувати в дитини появу стійкого негативного ставлення до школи.

Дитина з порушеним зором включається до нового для неї колективу, в якому вона буде жити, навчатися, розвиватися. Крім того, дитина у школі зустрічається з іншими дітьми, що володіють власним набором особистісних рис.

За кілька років школяр накопичує важливий для свого подальшого розвитку досвід колективної взаємодії. Першокласники ще не відчують себе частиною єдиного колективу, нерідко в них можна помітити прояви відчуженості, заздрощів, наївних хвастоців. Колектив починає складатися тоді, коли під впливом спеціальної роботи педагога діти з глибокими порушеннями зору вперше починають виявляти доброзичливий інтерес до успіхів і невдач, досягнень і помилок однокласників, проявляти взаємодопомогу.

Органічні розлади зорового аналізатора, порушуючи соціальні відносини, змінюючи статус дитини із зоровою недостатністю, провокують виникнення у неї ряду специфічних

установок, що опосередковано впливають на психічний розвиток дитини із зоровою депривацією. Труднощі, з якими стикається дитина в навчанні, у грі, за оволодіння руховими навичками, у ході просторового орієнтування, викликають складні переживання й різні негативні реакції, які проявляються в пасивності, самоізоляції, непевності в собі, неадекватній поведінці і найчастіше — в агресії. Часто діти з порушеннями зору перебувають в астеничному стані, що характеризується зниженим бажанням грати, підвищеною стомлюваністю й нервовою перенапругою.

Серед дітей із порушеннями зору зустрічаються й такі, які мають чудові вольові якості, однак нерідко спостерігаються такі дефекти волі, як упертість, негативізм, імпульсивна поведінка й висока сугестивність.

У молодшому шкільному віці імпульсивність дітей із порушеннями зору особливо виявляється у тім, що під час занять вони не вміють регулювати свою поведінку. Усе це обов'язково необхідно враховувати в інклюзивному навчанні, що останнім часом набуває все більшої популярності. За глибоких порушень зору різноманітні виразні рухи (за винятком вокальної міміки) сильно ослаблені. Безумовно-рефлекторні виразні рухи, що супроводжують стан горя, гніву або радості, проявляються в досить скупому вигляді. Виняток становлять лише оборонні рухи, які супроводжують переживання страху. Мляві й неадекватні зовнішні прояви емоцій у дітей із порушеннями зору часто сполучаються з різними нав'язливими рухами. Дані прояви заважають дітям з нормальним зором адекватно оцінювати інтелектуальні та інші здібності й можливості дітей із порушеним зором.

Занадто веселих й усміхнених дітей з порушеним зором зрячі діти сприймають як підлабузників у школі або як інтелектуально неповноцінних на вулиці.

Молодші школярі з порушеннями зору часто здаються зрячим одноліткам дивними через порушення психологічної дистанції (дитина з порушеним зором занадто наближується до свого співрозмовника і, якщо він відступає, щоб зберегти дистанцію, рухається за ним). Це викликано бажанням ди-

тини з порушеним зором краще розглянути свого співрозмовника, відстежити його емоційні прояви тощо.

Дитина з порушеннями зору може з інтересом слухати співрозмовника, підперши голову рукою. Дітей у такій позі частіше можна побачити на їхніх улюблених уроках. Проте людиною, яка бачить нормально, дана поза сприймається як прояв нудьги і втрати інтересу.

«Погляд убік» у дитини з порушеним зором також зумовлений глибоким порушенням зору. Наприклад, людина з бічним полем зору під час розглядання співрозмовника змушена направляти погляд убік, тому що на співрозмовника в такому випадку буде спрямована частина поля зору ока, що бачить. Але такий погляд зрячими сприймається як вираження сумніву й підозри.

Усе це в кінцевому результаті може призвести до нерозуміння дітей з порушеннями зору. Це пояснюється тим, що у них емоційний розвиток відбувається дещо інакше, ніж у зрячих дітей. У них звужена сфера активного спілкування з навколишнім світом і людьми, обмежені можливості наслідувальної діяльності, звужений пізнавальний процес в цілому. У зв'язку із цим дитина з порушеним зором нерідко стає «ізгоем» у компанії зрячих однолітків, може бути замкнутою або агресивною. Діти даної категорії постійно перебувають у ситуації неуспіху, що є джерелом негативних емоцій, а згодом переростає в негативні емоційні стани. Усе це призводить до зниження позитивної мотивації до спілкування, навчальної діяльності, а також може стати причиною формування негативних рис особистості і, як наслідок, — появи проблем із дисципліною. Створення класного колективу, побудова гармонійних стосунків його членів породжує у дитини відчуття єдності з ними, захищеності у групі, а відсутність такого відчуття може призвести до відчуженості дитини з порушеннями зору, що супроводжується або зниженням власної самооцінки, почуттям особистісної меншовартості, шкільними фобіями або агресією стосовно як однолітків, так і дорослих. Емоційна нестабільність може провокувати маломотивоване відторгнення окремих дітей

групою. Особливо від цього страждають діти з недостатнім розвитком навичок колективної взаємодії, невпевнені в собі, боязкі, замкнені або, навпаки, звиклі завжди бути в центрі уваги дорослих.

Стосунки молодших школярів характеризуються такими особливостями:

1) вони не ґрунтуються на осмислених, конкретних і системних знаннях. Відносини дітей будуються (на ранніх ступенях розвитку) на наслідуванні дорослих. Діти повторюють оцінки старших, іноді навіть копіюють їхні почуття, але за цими зовнішніми проявами засудження або схвалення чогось часто надовго зберігається спокій почуттів. Так виникає байдужість, і вони оперують порожніми словами «я обурений», «я жалкую», «мене засмучує», за якими по суті немає ні обурення, ні жалості, ні справжнього смутку. Причиною такого безтурботного ставлення дитини до чогось часто буває стиль роботи вчителя. Розповідаючи дітям про якісь події, про людські вчинки, педагог, наприклад, аналізує їх у суто пізнавальному плані, додаючи до цієї інформації дуже мало виражальних засобів. Але цього явно недостатньо для збудження почуттів дітей;

2) ставлення дітей визначається тим швидше і проявляється тим яскравіше, чим ближчі до їхнього життєвого досвіду вчинки людей, про які вони чують, чим вони зрозуміліші;

3) ставлення дітей до чогось часто поверхове, нестійке. Молодші школярі тим частіше обирають неправильну або нейтральну позицію, чим далі від їхньої життєвої практики обговорюваний факт, чим він складніший, чим більш заплутаною є моральна сторона цієї події. Не зумівши розібратися в усій складності конкретного факту, діти часто визначають своє ставлення до нього на основі часткової, іноді несуттєвої риси. Це той самий шлях «короткого замикання», який взагалі характерний для розумової діяльності дітей молодшого шкільного віку;

4) відносини дітей зазвичай полярні й безапеляційні. Не бачачи градації однієї і тієї самої якості, не вмюючи розкри-

ти існування різних, іноді навіть протилежних якостей в одній людині (в різних поєднаннях), молодші школярі прагнуть зарахувати кожну людину або до хороших людей, або до поганих. Своє ставлення вони визначають лише альтернативно.

Прямолінійність оцінних суджень — характерна риса молодших школярів. Дії молодших школярів із глибокими порушеннями зору в основному залишаються імпульсивними. Дитина ще не вміє обдумувати свої вчинки, оцінювати їх, не може заглянути вперед і подумати про наслідки вчинку, зіставити його різні сторони з моральними вимогами й певними моральними поняттями.

Навіть знаючи й правильно визначаючи своє ставлення до доброго чи поганого, діти з порушеннями зору часто не діють відповідно до наявних у них знань і сформованих відносин. Головна причина такої «розбіжності» знань і дій полягає в тому, що діти ще не вміють керувати своєю поведінкою, «переводити» думки та почуття в дії. Тільки вправлення дітей у відповідних діях може перетворити ці дії на звичку, на образ дії, що відповідає поняттям і моральним відносинам, які формуються в дітей. Звички як сформовані стереотипи дії, що відповідають зміцнілим потребам дітей, дають можливість молодшим школярам без великого нервового напруження виконувати дії, адекватні засвоєним знанням і оцінним судженням, що виникли.

Соціальна ситуація розвитку дитини зумовлена особливою діяльністю — навчальною. Перебуваючи в школі, дитина з порушеним зором уперше потрапляє в ситуацію соціальної діяльності, що оцінюється. Школяр отримує можливість об'єктивного порівняння своєї діяльності з іншими через систему оцінок, прийняту в школі. Отже, з'являється залежність від оцінок дорослих, передусім учителів. Особливо важливо, що самосвідомість і самооцінка дитини вперше одержують жорсткі підстави для свого розвитку, оскільки з'являються чіткі критерії успішності й поведінки. Діти починають оцінювати самих себе з «офіційних» позицій.

Одночасно відбувається активне засвоєння етичних норм, що здійснюється в ході раціонального та емоційного спілкування. Те, в якому емоційному оточенні перебуватиме дитина, які моделі поведінки бачитиме навколо себе, багато в чому визначатиме, якою людиною вона виросте. Тому таким важливим є створення максимально сприятливих, комфортних (але не «теплих») умов для життєдіяльності дитини з порушеним зором. При цьому слід пам'ятати, що діти цього віку вже добре розрізняють істинні та зовнішні прояви емоцій, легко розшифровують нещирість стосунків. В емоційній сфері дитини відбувається переміщення основних причин, що викликають сильні емоції, із сфери позаперсональних у сферу міжперсональних стосунків, і вони починають обумовлюватися не тільки зовнішніми, об'єктивними, а й внутрішніми, суб'єктивними факторами. Цим і пояснюється надмірна гострота реакцій першокласників на психотравмуючі дії дорослих та однолітків.

Налагодження гармонійних стосунків у класі, створення передумов для формування повноцінного колективу стає можливим завдяки тому, що дитина з порушеним зором стає значно менш егоцентричною, ніж вона була ще зовсім недавно, у дошкільному віці. Молодший школяр вже здатен, хоча часто лише за допомогою дорослого, стати на місце іншої дитини, зрозуміти її почуття та вчинки. Кооперація з однолітками впливає на процес інтеріоризації інакше, ніж кооперація із дорослим. Під час кооперації з ровесниками ситуація рівноправного спілкування дає дитині позитивний досвід контрольно-оціночних дій та висловлювань. Саме в цей час відбувається становлення функціональної системи моральних чинників. Дитина набуває здатності до гуманістичної емпатії — здатності емоційно відгукуватися на благополуччя або неблагополуччя іншої людини (співчувати, співпереживати, жаліти, радіти за іншого).

Школярі з глибокими порушеннями зору поступово починають тяжіти до створення малих груп за ознакою спільності інтересів та уподобань. Однак коло зв'язків, у яке може вступити дитина цього віку, досить обмежене, хоча з кожним

роком у дітей молодшого шкільного віку різко зростає потреба в розширенні контактів з однолітками.

До кінця молодшого шкільного віку у дитини повинна сформуватись соціальна акомодация — уміння виділяти особистісні якості партнерів зі спілкування. Тобто на кінець навчання в початковій школі дитина починає усвідомлювати, що значущі фігури (батьки, педагоги) — звичайні люди (процес диференціації). Школяр вчиться помічати сильні і слабкі сторони дорослих, порівнювати своїх батьків із вчителями і батьками інших дітей. Школяр із порушеннями зору має навчитись сприймати і батьків, і педагогів такими, як вони є, не ідеалізувати їх, навчитись переборювати розчарування, щоб розчарування не виявлялося причиною погіршення стосунків. Початком нормального процесу диференціації можна вважати появу прагнення і спроможності дитини помітити й обговорити переваги і недоліки педагога або іншого значущого дорослого. В решті-решт, дитина з порушеним зором звикає порівнювати свого педагога з іншими педагогами, з батьками. Необхідно допомогти дитині подолати страх перед учителем, побачити його як звичайну людину з властивими їй перевагами і недоліками, і в підсумку прийняти його таким, яким він є. А оскільки школяр неминуче буде продовжувати порівнювати вчителя з батьками, він за аналогією зможе змінити своє ставлення і до них.

Таким чином, у молодшому шкільному віці інтенсивно відбувається процес становлення майбутньої особистості. Звичайно, особистісний розвиток виховання дитини з порушеннями зору розпочинається ще до вступу в школу.

Але тільки у школі дитина постає перед необхідністю дотримуватися цілої системи чітких моральних вимог, норм і правил, що регламентують її поведінку і якими вона має керуватися у своїх стосунках з дорослими та ровесниками.

Нові стосунки з дорослими (вчителями) й ровесниками (однокласниками), включення до єдиної системи колективів (загальношкільний, класний, виховна група, гуртки), включення до нового виду діяльності (навчання) — усе це вирішальним чином позначається на формуванні й закріпленні

нової системи ставлень до людей, колективу, формує характер і волю дитини.

Хотілося б зазначити, що відсутність послідовної концепції психолого-педагогічного супроводу багато в чому породжена широтою й розмитістю границь поняття «соціальне функціонування», що у різних контекстах може належати як до сугубо психологічних і внутрішньоособистісних проблем, так і до мікросоціальних та інших явищ.

Мета психолого-педагогічного супроводу в цьому контексті може бути представлена в такий спосіб: допомогти людям досягти більш ефективного й психологічно прийняттого рівня соціального функціонування через сприяння знаходженню необхідних для досягнення бажаної мети ресурсів. Якщо ресурси індивіда або соціуму неадекватні або їх немає в наявності, необхідно стимулювати їхній розвиток або знайти джерела їх надходження.

Психологічний супровід школярів із порушенням зором

Психічні новоутворення, конкретні психологічні навички дитини не існують самі по собі. Вони виникають (формується, розвиваються) в тому випадку, якщо створені особливе середовище, особлива система стосунків із дитиною, що формують потребу, інтелектуальну готовність. Потрібні вони школяру теж не самі по собі, а тільки у зв'язку з певними системами його стосунків зі світом, іншими людьми, самим собою, саме тоді ці якості або процеси набувають цінності. Відповідно, різноманітні проблеми в навчанні, спілкуванні, психологічному розвитку виникають у школяра тоді, коли для нього не було створено сприятливі умови, в яких він міг би розвинути певні особистісні якості.

Тобто умови, яких потребує особистісний розвиток дитини, — це умови формування потреби в новому знанні, можливості його набуття і реалізації в діяльності й спілкуванні.

Принципово важливим і з теоретичної, і з практичної точок зору є поняття психолого-педагогічного статусу шко-

ляра. У структурі психолого-педагогічного статусу школяра виділяють кілька блоків.

Перший блок — це особливості мотиваційно-особистісної сфери, під якими передусім розуміється сформованість найважливіших мотивів навчальної діяльності, рівень внутрішньої конфліктності мотиваційної сфери (наявність суперечливих мотивів). Більш конкретно, до цього блоку входять такі показники:

- ✓ наявність навчальної мотивації і її конкретний зміст (пізнавальний, соціальний і т. ін.);
- ✓ провідний тип мотиваційної регуляції навчальної діяльності — досягнення успіху, уникання невдач;
- ✓ конфліктність мотиваційної сфери (особистісна тривожність);
- ✓ наявність особистісних акцентуацій.

Другий блок — соціальні особливості середовища навчання, виховання і розвитку. До нього входять об'єктивні характеристики положення школяра в різноманітних системах значущих для нього соціальних відношень, таких як:

- ✓ положення школяра в системі соціально-економічних відношень (матеріальна забезпеченість, соціально-побутові умови);
- ✓ положення школяра в системі сімейних стосунків (тип родини, її кількісний склад, вікові і освітні характеристики членів сім'ї, характер діяльності членів сім'ї);
- ✓ положення школяра в системі групових стосунків з однолітками (соціально-психологічний статус в групі, ролі, наявність близьких друзів).

У цілому зміст даного блоку можна схарактеризувати як «потенційний вплив соціального середовища на психологічний стан і перспективи розвитку школяра». Знання особливостей соціального оточення дитини в поєднанні з уявленнями про те, як ті або інші чинники середовища можуть впливати на його психічний стан і розвиток, надзвичайно важливе для шкільного психолога.

Третій блок — особливості системи ставлень школяра до світу і самого себе. Блок включає в себе сприйняття й емоційне оцінювання школярем найважливіших систем стосунків:

- ✓ стосунки з ровесниками;
- ✓ стосунки в родині;
- ✓ стосунки зі значущими дорослими (педагогами);
- ✓ ставлення до найважливіших видів шкільної діяльності;
- ✓ ставлення до себе.

Цей блок параметрів є по своїй суті віддзеркаленням тієї системи соціальних відношень, в якій формується і розвивається школяр. Причому значення цих суб'єктивних аспектів системи відношень з точки зору успішності навчання і розвитку дитини дуже велике.

Під соціально-психологічною допомогою дитині з боку дорослого ми розуміємо такі спільні дії, міркування й переживання його і дитини, в результаті яких з дитиною відбуваються якісні зміни позитивного характеру: покращується її самопочуття, формуються і успішно розвиваються корисні навички, вирішуються особистісні проблеми і настає емоційне полегшення.

Під відсутністю психологічної допомоги дитині з боку дорослої людини, будь то вчитель, батько чи мати, психолог, переважно розуміється «несумісність» дій дорослого і дитини. З одного боку, вона виявляється як психологічний гніт (позиція «згори»), з іншої — як маніпулятивне пристосування до потреб, бажань, капризів дитини (позиція «знизу»). Немає жодної допомоги дитині і від дорослого, коли він просто уникає неформальних контактів з нею, а разом з тим і відповідальності за психологічні події в її житті.

Як сама психологічна допомога, так і її відсутність у житті можуть виявлятися у вигляді почуттів і співпереживань, думок і міркувань, дій і вчинків. Усе це разом зазвичай називають стосунками, або краще — взаємостосунками, які ґрунтуються на певних поведінкових установках, емпатії. Емпатія — це психологічна властивість особистості, що забезпечує процеси співпереживання, включення в емоційний

стан іншої людини (в нашому випадку — дитини), спроможність зрозуміти її переживання.

Психологічні дослідження показують, що роль емпатії у людських стосунках настільки велика, що про неї можна говорити як про необхідний чинник взаєморозуміння і спільної взаємодії.

Зважаючи на це, можна стверджувати, що, перш за все, доросла людина має стати дитині з порушеним зором та інтелектом старшим товаришем, повинна заслужити її довіру.

Таким чином, дієвою психологічною допомогою є тільки такий вплив дорослого на дитину, який здійснюється в умовах спільних позитивних взаємовідносин.

Будь-яку взаємодію з іншою людиною можна розглядати:

- ✓ як фізичну — дав, узяв, торкнувся, подивився, вдарив, штовхнув, закричав;
- ✓ як розумову — пояснив, довів до відома, поінформував, нагадав;
- ✓ як психологічну — заспокоїв, порадував, зневажив, не помітив.

Причому психологічна дія будується особливим чином. У своїй основі вона має сенс розумової дії, а виявляє себе — як фізична. Завдання іншої людини — зрозуміти сенс, ґрунтуючись тільки на фізичних діях, що спостерігаються нею. Це непросто. Дитині — тим більше.

Як правило, у житті ми звертаємо увагу на ті або інші ситуації тоді, коли вони викликають у нас певні утруднення: наприклад, нас щось бентежить, ми чогось не розуміємо, нам важко визначитись, як слід діяти. Перетворення дитини з порушеним зором та інтелектом на суб'єкта соціальної взаємодії у системі неперервного комплексного психологічного супроводу вимагає спеціальної роботи з формування самостійності та активності, без чого неможливим є розвиток зрілої адаптованої особистості, якої потребує сучасне суспільство. Така робота є профілактикою пасивності, інфантильності, що можуть виникати через надмірну опіку, постійний і загальний контроль тощо.

Підсумовуючи все вищесказане, ми вважаємо за потрібне зазначити, що ідеологія роботи шкільного психолога повинна спиратися на таке:

- ✓ по-перше, вона повинна йти за природним розвитком дитини на даному віковому і соціокультурному етапі онтогенезу. Тобто вона має відповідати логіці розвитку дитини з порушеним зором та інтелектом, а не штучно задаватись ззовні. Це положення дуже важливе за визначення змісту роботи шкільного психолога. Він займається не тим, що вважає за потрібне, а тим, що потрібно конкретній дитині або дитячій групі. Таким чином, найважливіший принцип шкільної психологічної практики — це безумовна цінність внутрішнього світу кожного школяра, пріоритетність потреб і завдань його розвитку;
- ✓ по-друге, створення умов для самостійного творчого засвоєння дітьми системи стосунків зі світом. Внутрішній світ дитини автономний і незалежний. Однак дорослий може зіграти важливу роль у становленні й розвитку цього унікального світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрос М. Є. Психічне здоров'я особистості: психологічне консультування керівників шкіл / М. Є. Андрос // Освіта і управління. — Том 2. — 1998. — № 2. — С. 64.
2. Вавіна Л. С. Особистісний розвиток молодших школярів із порушеннями зору в сім'ї / Л. С. Вавіна // Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам. — Кн. 3. — К., 2006. — С. 43–62.
3. Вавіна Л. С. Сучасні проблеми спеціальної освіти і соціалізації осіб із особливими потребами / Л. С. Вавіна // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 5-6 травня 2003 р., / За заг. ред. І. В. Козубовської, І. І. Миговича. — Ужгород: Мистецька лінія, 2003.
4. Вавіна Л. С. Програма ранньої допомоги дітям з важкими порушеннями зору від народження до 3-х років / Л. С. Вавіна. — Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. — 87 с.
5. Вавіна Л. С. Програма розвитку дітей з важкими порушеннями зору від 3 до 6. / Л. С. Вавіна, І. М. Гудим. — Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. — 131 с.
6. Гудим І. М. Дидактичне забезпечення та організація уроків математики в початковій школі для сліпих дітей: навчально-методичний посібник / І. М. Гудим. — Чернівці: Букрек, 2017. — 84 с.
7. Гудим І. М. Дидактичне забезпечення педагогічного супроводу дітей раннього віку з важкими порушеннями зору. / І. М. Гудим, С. В. Кондратенко, Л. А. Нафікова. — Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. — 41 с.
8. Довгопола К. С. Особливості формування самоконтролю у сліпих молодших школярів: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.08 / К. С. Довгопола. — К., 2011. — 20 с.
9. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. — М.: Просвещение, 1973. — 159 с.
10. Клопота Є. А. Теоретичний аналіз бар'єрів інтеграції в суспільство осіб з порушеннями зору / Є. А. Клопота // Науковий ча-

- сопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: Зб. наукових праць. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, — 2013. — № 24. — С. 306–310.
11. Кобильченко В. В. Корекція психосоціального розвитку учнів 1–4 класів з вадами зору: Науково-методичний посібник / В. В. Кобильченко. — К.: Актуальна освіта, 2005. — 150 с.
 12. Кобильченко В.В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору / В. В. Кобильченко. — К: Освіта, 2010. — 550 с.
 13. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами: Навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. — Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. — 300 с.
 14. Колупаєва А. А. Педагогічні технології інклюзивного навчання: Навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. — Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. — 160 с.
 15. Колупаєва А. А. Путівник для педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка.: Навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. — Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. — 160 с.
 16. Комплект корекційно-розвиткових програм для 1–4 класів для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями зору [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>; <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/>
 17. Костенко Т. М. Діти з порушеннями зору. Інклюзивне навчання за нозологіями / Т. М. Костенко. — Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. — 40 с.
 18. Костенко Т. М. Організація образотворчої діяльності молодших школярів з порушеннями зору: навч.-метод. посібник / Т. М. Костенко. — Київ: Наша друкарня, 2018. — 96 с.
 19. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посіб. / М. А. Порошенко, А. А. Колупаєва, М. В. Ярошук, О. М. Таранченко, Л. І. Прохоренко, І. М. Гудим, О. Ф. Федоренко, Е. А. Данілавичюте, Ю. В. Рібцун, А. Ю. Мельник, О. В. Воробей, Г. О. Ярова, Ю. В. Заруденко, М. О. Болкун, В. Є. Новосад, О. О. Макарук, Л. А. Самойленко. — К.: Всеукраїнська благодійна організація «Благодійний фонд Порошенка». — 252 с.

20. Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Наказ МОН України від 26 липня 2018 р. № 814. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-pochatkovoyi-osviti-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>
21. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко (1–2 класи) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/pidruchniki/pereliki/>
22. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти, розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна (1–2 класи) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/pidruchniki/pereliki/>

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Додаткові корекційно-розвиткові заняття (послуги) для дітей з особливими освітніми потребами (з порушенням зору)

Додаткові корекційно-розвиткові послуги (заняття)	Технології	Фахівці	Корекційно-розвиткові програми, затверджені МОН України
1 Корекція розвитку	2 Арт-терапія, драмотерапія, казкотерапія, музикотерапія, ігротерапія та ін.	3 Психолог, тифлопедагог, корекційний педагог	4 «Корекція розвитку» (пізнавальний розвиток). Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором /укладачі Ю. В. Сулейманова, І. М. Гудим. «Корекція розвитку» (корекція емоційно-вольової сфери) [Електронний ресурс] / І. М. Гудим, Т. М. Костенко, К. С. Довгопола // Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором (за ред. Колупаєвої А. А., Гудим І. М). — Режим доступу: http://mon.gov.ua

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
Корекція зорового сприйняття	Офтальмологічне тренування та ін.	Тифлопедагог, корекційний педагог	Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років: програма розвитку дітей з важкими порушеннями зору від 3 до 6 років / І. М. Гудим, Л. С. Вавіна. — Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. — 106 с. Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років: методичні рекомендації. Дидактичне забезпечення педагогічного супроводу дітей раннього віку з важкими порушеннями зору / І. М. Гудим, С. В. Кондратенко, Л. А. Нафікова. — Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. — 50 с. Вавіна Л. С. Розвиваємо у дитини вміння бачити: від народження до 6 років / Л. С. Вавіна, В. М. Ремажевська. — К.: Літера, 2008. — 127 с.
Орієнтування у просторі	Пісочна терапія, казкотерапія, лялькотерапія та ін.	Тифлопедагог, корекційний педагог	«Орієнтування в просторі» [Електронний ресурс] / С. В. Кондратенко // Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загально-освітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором (за ред. Колупаєвої А. А., Гудим І. М). — Режим доступу: http://mon.gov.ua
Розвиток мовлення	Логоритміка, ігротерапія, пластилінотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, драмотерапія та ін.	Логопед, тифлопедагог, корекційний педагог	«Розвиток мовлення». Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором / укладачі Скринникова С. М., Соляник Л. Д. (за ред. Колупаєвої А. А., Гудим І. М). — Режим доступу: http://mon.gov.ua

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
Рельєфно-крупкове письмо (шрифт Брайля)	Технології рельєфно-крупкового письма (шрифт Брайля)	Тифлопедагог	Вашуленко М. С., Вашуленко О. В. Буквар. Українська мова. Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою. 1 клас. Для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей. У 4-х книгах / Адаптація тексту Гудим І. М., Вавіна Л. С. (Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України), Христоєва Н. В. Редагування Гудим І. М. — Київ: ДСВ «Освіта», 2013
Соціально-побутове орієнтування	Ароматерапія, казкотерапія, Монтессорі-терапія, ігротерапія та ін.	Тифлопедагог, корекційний педагог	«Соціально-побутове орієнтування» [Електронний ресурс] / О. М. Легкий // Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором (за ред. Колупаєвої А. А., Гудим І. М). — Режим доступу: http://mon.gov.ua .
ЛФК	Кінезіотерапія, футбол, гімнастика, ерготерапія, Шерборн-терапія, гідрогімнастика та ін.	Інструктор з ЛФК, реабілітолог	«Лікувальна фізична культура» програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором/ Укладачі Шеремет Б. Г., Начинова О. В. // Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором. — Режим доступу: http://mon.gov.ua .

Закінчення таблиці А.1

1	2	3	4
Ритміка	Танцювальна-рухова терапія, вокалотерапія, музикотерапія	Корекційний педагог, тифлопедагог, музичний керівник	«Ритміка». Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором/ Укладач Бондаренко Ю.А. // Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором. — Режим доступу: http://mon.gov.ua .

Додаток Б
Таблиця Б.1

Перелік корекційного обладнання, необхідного для навчання дітей із порушеннями зору
(з Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах (групах) закладів освіти)

Технічне завдання	
1	2
1. Комп'ютерне обладнання	<p>І. Обладнання загального корекційного призначення</p> <p>1.6. Апаратно-програмний комп'ютерний тифлокомплекс із синтезом мови (комп'ютерний тифлокомплекс): призначення — для забезпечення доступу до інформації собі з порушенням зору. Апаратне забезпечення: відповідно до підпункту 1 пункту 1 розділу І цього Переліку. Додатково обладнаний: брайлівським дисплеєм з параметрами відповідно до підпункту 7 пункту 1 розділу І цього Переліку; сканером; клавіатурою зі збільшеними контрастними символами (можливі спеціальні наліпки); навушниками з кістковою провідністю. Програмне забезпечення: програми екранного доступу, синтезатор українського мовлення, програма оптичного розпізнавання тексту, програма для екранного збільшення; програма з використанням синтезованого мовлення для засвоєння кириличної та латинської розкладки клавіатури; програми для збільшення текстів та зображень на моніторі; корекційні програми з розвитку зорового сприйняття.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>1.7. Брайлівський дисплей: Призначення — для вводу/виводу текстової інформації рельєфно-крапковим шрифтом Брайля, для читання тексту рельєфно-крапковим шрифтом Брайля на таких електронних пристроях, як комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон для індивідуального використання.</p> <p>Вимоги: рядок Брайля для читання тексту рельєфно-крапковим шрифтом Брайля; рядок Брайля 6- або 8-крапковий; клавіатура Брайля 6- або 8-крапкова для введення інформації рельєфно-крапковим шрифтом Брайля; функціональні клавіші навігації; підключення до електронних пристроїв (комп'ютерів, ноутбуків, смартфонів тощо).</p>
	<p>1.8. Принтер брайлівський для друку з відповідним програмним забезпеченням: призначення — друкування текстової інформації шрифтом Брайля та рельєфної графіки;</p> <p>вимоги: двосторонній друк; друк текстів шрифтом Брайля та рельєфної графіки; поверхня панелі керування з підписами пласким шрифтом та шрифтом Брайля; наявність мовленнєвого зворотного зв'язку; підключення через USB-порт та/або Bluetooth; програма для підготовки текстів і графіки до рельєфно-крапкового друку.</p>
	<p>1.9. Принтер брайлівський з можливістю друку кольорової рельєфної графіки: призначення — друк шрифтом Брайля та рельєфної кольорової графіки. Виготовлення тактильних кольорових зображень;</p> <p>вимоги: здатність друкувати текст шрифтом Брайля і тактильну графіку з одночасним кольоровим друком; здатність передавати різні кольори різною висотою рельєфних крапок; принтер з відповідним програмним забезпеченням; забезпечення та перетворення текстів; поверхня панелі керування з підписами пласким шрифтом та шрифтом Брайля; підключення через USB-порт та/або Bluetooth.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>1.10. Пристрій для створення тактильної графіки: призначення — переведення графічних зображень у тактильну графіку за допомогою нагрівання з використанням спеціального термопаперу; вимоги: спеціальний термопапір; налаштування температури та температурний контроль; формат паперу — різний (до А3); спеціальний односторонній термопапір; звукова індикація; нагрівальна лампа (кварц, галоген).</p>
	<p>1.11. Прилад для читання плоских друкованих текстів із функцією мовленнєвого виводу інформації: призначення — читання книжок, газет, журналів та інших документів; вимоги: прилад для читання з програмним забезпеченням, що дозволяє розпізнавати текст і формувати його у мовлення; підтримка української та інших поширених мов; прилад має надавати можливість призупиняти читання, переміщуватись по тексті вперед і назад, прослуховувати слова по буквах (звуках); можливість прослуховування аудіокнижок у різноманітних форматах; якісні динаміки для спільного прослуховування; можливість самостійного налаштування гучності та темпу відтворення матеріалу; можливість підключення до зовнішнього монітору, можливість вибору розміру тексту; управління відображенням сторінки, переміщення тексту вниз, угору, вліво, вправо; контрастні кнопки керування з тактильними позначками.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	II. Комп'ютерні програми
5. Для дітей із сенсорними порушеннями (зі зниженим зором та сліпих)	<p>5.1. Програма екранного доступу: призначення — для читання текстової інформації та озвучування дій користувача за допомогою синтезатора мовлення; вимоги: мовний супровід інсталяції програми; швидкий пошук інформації за допомогою Research It; потужна мова сценаріїв для налаштування призначеного для користувача інтерфейсу в будь-якому додатку; наявність драйверів для всіх поширених дисплеїв Брайля; наявність синтезаторів мовлення для не менше 30 різних мов; набір клавіатурних команд, який може бути розширений користувачем; можливість емуляції миші за допомогою клавіатурних команд; система онлайн-довідки; підтримка двох моніторів.</p> <p>5.2. Програми для відтворення різних спеціальних форматів: призначення — для відтворення спеціальних форматів, що не підтримуються стандартними плеерами; вимоги: програми, які інсталиються на комп'ютер, мобільний пристрій чи портативний плеєр (з інтерфейсом, доступним для програм екранного доступу).</p> <p>5.3. Синтезатор українського мовлення: призначення — для перетворення тексту на звуковий сигнал; вимоги: комплекс технічних та програмних засобів, які формують текст у звуковий сигнал; висока якість відтворення мовлення.</p> <p>5.4. Програма оптичного розпізнавання тексту</p> <p>5.5. Програма для екранного збільшення</p>

1	2
<p>1. Обладнання колективного та індивідуального призначення</p>	<p>VII. Обладнання для дітей із сенсорними порушеннями (зі зниженим зором та сліпих)</p> <p>1.1. Пристрій для початкового навчання за системою Брайля: призначення — забезпечення засвоєння шрифту Брайля; вимоги: забезпечення самостійного вивчення шрифту Брайля; використання ігрової форми для навчання дітей; наявність кнопок для звукового оформлення набраних літер, цифр; кількість кнопок — 6.</p>
	<p>1.2. Прилад для письма шрифтом Брайля: призначення — забезпечення запису інформації шрифтом Брайля; вимоги: прилад має бути виготовлений з металу/пластику з надійною фіксацією паперу: 18-рядковий (основний); 6-рядковий (кишеньковий); 4-рядковий (кишеньковий); допускається використання приладу з іншою кількістю рядків (односторонній чи двосторонній); грифель для письма шрифтом Брайля різного розміру та конфігурації, залежно від вікових та індивідуальних особливостей дитини; клітинка-фіксатор (для знаходження рядка, клітинки).</p> <p>1.2.1. Приладдя для письма за системою Брайля: вимоги: гладкий, цупкий папір, однаковий з обох боків, щільністю не менше 150 г/м²; зошит із зазначеного паперу; блокнот, записник (додатково).</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>1.3. Прилад прямого читання: призначення — для письма і читання шрифтом Брайля; прилад має забезпечувати можливість одночасного письма і читання шрифтом Брайля невеликих за обсягом текстів без спеціального паперу, може служити також і комунікатором для сліпоглухих осіб; вимоги: наявність двох полів: для письма та для читання шрифтом Брайля.</p>
	<p>1.4. Прилади для письма плоским шрифтом за системою Гебольда: призначення — забезпечення запису інформації звичайним плоским шрифтом; вимоги: прилад 18-рядковий (або з іншою кількістю рядків); з обмежувальними горизонтальними рядками (лініями); з обмежувальними клітинками; матеріал: метал/пластик.</p>
	<p>1.5. Приладдя для письма для дітей зі зниженим зором — зошити для письма: призначення — для письма зі спеціальним розлініюванням; вимоги: папір матовий, неяскраво-білий; поля, розмічені червоним кольором з обох боків сторінки; допускається розлініювання залежно від класу та зорових можливостей дитини: зошит у лінійку: 1) для 1 класу — 2 лінії, висота робочого рядка — 1 см, відстань між робочими рядками — 1,5 см; 2) для 2 класу — висота робочого рядка — 0,6 см, відстань між робочими рядками — 1,2 см; 3) 3–4 класи — одна лінія з відстанню в 1 см; зошити зі збільшеною клітинкою (використовуються залежно від зорових можливостей дитини): збільшена клітинка — 0,6×0,6 см, 0,7×0,7 см і вище; за неможливості роботи дитини зі зниженим зором у зошиті зі збільшеною клітинкою використовуються зошити з відповідним розлініюванням (в лінійку) з усіх предметів.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>1.6. Спеціальні книжки для дітей із порушеннями зору: призначення — книжки для навчання та розвитку дітей із порушеннями зору; вимоги: підручники та навчальні матеріали для дітей зі зниженим зором, надруковані збільшеним шрифтом; підручники та навчальні матеріали, надруковані рельєфно-крапковим шрифтом Брайля, для незрячих дітей; художня, пізнавальна література, надрукована рельєфно-крапковим шрифтом для незрячих дітей; навчальна, художня, пізнавальна література в різних звукових форматах (у тому числі спеціальних), доступних для дітей із порушеннями зору.</p>
	<p>1.7. Прилад Семевського для креслення, малювання, створення рельєфної графіки: призначення — рельєфне креслення, малювання, розвиток моторики; вимоги: дошка, вкрита спеціальною мастикою; набір приладдя для малювання, креслення (спеціальна готовальня): металева лінійка (рейсшина); рейсфедер для малювання; вирівнювач; транспортир; косинець; спеціальний циркуль.</p>
	<p>1.8. Прилад для рельєфного малювання типу «Школяр»: призначення — рельєфне креслення та малювання; вимоги: металевий прилад-рамка із заціпками для фіксування паперу, плівки; гумова основа для паперу/плівки; ручка/грифель; спеціальна плівка /цупкий папір.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>1.9. Тифлоприлад (конструктор) «Графіка»: призначення — для побудови зображень, фігур, графіків тощо за допомогою магнітної основи та магнітних деталей; ВИМОГИ: магнітна дошка; набір магнітних деталей.</p>
	<p>1.10. Планшет для рельєфного малювання та креслення: призначення — для рельєфного малювання, креслення, вивчення геометрії; сприяє розвитку творчих здібностей, абстрактного мислення, просторових уявлень; ВИМОГИ: розмір 321 x 261 x 16 мм; спеціальний цупкий папір розміром 297 x 210 мм.</p>
	<p>1.11. Електронна брайлівська друкарська машинка: призначення — навчання письма (друкування) шрифтом Брайля для індивідуального користування; забезпечення можливості спільної роботи дитини з порушеннями зору та зрячої особи; ВИМОГИ: вмонтований дисплей із виведенням графічних брайлівських та плоских друкованих символів; наявний звуковий коментар.</p>
	<p>1.12. Механічна брайлівська друкарська машинка: призначення — забезпечення письма (друку) шрифтом Брайля; для індивідуального користування; ВИМОГИ: машинка брайлівська механічна; підставка під машинку (гумова чи з іншого матеріалу); чохол.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>1.13. Набори для вивчення шрифту Брайля:</p> <p>1.13.1. Розбірна абетка (рядок зі збільшеними шестикрапками): призначення — засвоєння шрифту Брайля; для індивідуальної роботи; вимоги: рядок(ки) із брайлівськими символами-шестикрапками (кількість символів у рядку може різнитися, але не менше 10) — дерево/пластик; кількість отворів у кожній шестикрапці — 6 штифтів для заповнення отворів шестикрапок (метал, пластик, дерево); кількість штифтів — по 6 для кожної шестикрапки; не менше 60 штифтів для одного рядка.</p> <p>1.13.2. Колодка-шестикрапка з рухомими штифтами: призначення — для формування образу брайлівських символів, засвоєння нумерації та розміщення крапок у шестикрапці, тренування в наколюванні та читанні символів за системою Брайля; вимоги: збільшена колодка-шестикрапка (якісний пластик, оброблене дерево тощо); вмонтовані рухомі штифти: метал/пластик; кількість отворів у клітині — 6; кількість штифтів — 6;</p> <p>1.13.3. Колодка-шестикрапка зі штифтами, що вставляються: призначення — для формування образу брайлівських символів, засвоєння нумерації та розміщення крапок у шестикрапці; вимоги: збільшена колодка-шестикрапка (якісний пластик, оброблене дерево тощо); штифти розбірні: метал/пластик/дерево; кількість отворів у клітині — 6; кількість штифтів — 6; кількість шестикрапок 1-2.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>1.13.4. Рухома модель «кубик-літера»: призначення — для формування образу брайлівських символів (кубик із трьох рухомих площин з нанесеними опуклими крапками); вимоги:</p> <p>1.13.5. Тренажер «кубик-літера» із зображенням емоцій: призначення — засвоєння образу брайлівських символів, початкове навчання шрифту Брайля; тактильне ознайомлення з емоційно-мімічними виразами обличчя; розвиток невербальної комунікації (куб зі збільшеною шестикрапкою для початкового навчання літер за системою Брайля). На інших гранях куба — тактильні емоційні вирази для розвитку невербального спілкування); вимоги:</p> <p>куб, на якому з п'яти боків розташовані тактильні емоційні вирази обличчя, а на шостому — шість механічних кнопок, що натискаються для формування образу літер та знаків за системою Брайля; матеріал: якісний пластик.</p> <p>1.13.6. Набір символів, нанесених за системою Брайля та лінійно-рельєфним шрифтом «Абетка»: призначення — для вивчення літер українського та англійського алфавітів шрифтом Брайля, цифр, основних знаків; може використовуватися для вивчення літер, цифр та знаків плаского друкованого письма; вимоги: абетка (українська, англійська), знаки та цифри, нанесені рельєфно-крапковим шрифтом Брайля та лінійно-рельєфним контрастним шрифтом; матеріал: цупкий папір (картон)/пластик.</p> <p>1.13.7. Набори кубиків універсального дизайну: призначення — для вивчення літер та знаків рельєфно-крапковим та лінійно-рельєфним шрифтом (абетки української та англійської мов). Для індивідуальних та групових занять; вимоги:</p> <p>набір кубиків українського алфавіту з контрастними рельєфно-крапковими та лінійно-рельєфними літерами і знаками; набір кубиків англійського алфавіту з контрастними рельєфно-крапковими та лінійно-рельєфними літерами і знаками.</p>

1	2
	<p>1.13.8. Каса літер, цифр і знаків за Брайлем та лінійно-рельєфним шрифтом: призначення — засвоєння абетки, вивчення звуко-буквеного складу мови та знаків, вивчення цифр та складання чисел, опанування шрифту Брайля;</p> <p>ВИМОГИ: коробка з відділеннями для літер, цифр і знаків (дерево, пластик); кількість відділень відповідає кількості літер і знаків; плашки з рельєфно-крапковими літерами та знаками (метал, дерево, пластик); можливе лінійно-рельєфне позначення на плашках, окрім рельєфно-крапкових, також і тактильних, контрастних лінійно-рельєфних літер, цифр та знаків для дітей зі зниженим зором та опанування незрячими плаского письма; кількість плашок із рельєфно-крапковими символами — достатня для викладання слів, виразів; поле для викладання (надійне закріплення плашок із символами); можливість здійснення звуко-буквеного аналізу.</p>
	<p>1.14. Набір геометричних фігур: призначення — розвиток моторики, гнучкості пальців, п'ястей рук, просторового уявлення, координації рухів; вивчення геометричних фігур: квадрата, круга, прямокутника тощо; використуються у навчанні грамоти незрячих учнів (звуко-буквений аналіз) та для корекційних занять;</p> <p>ВИМОГИ: матеріали: ударостійкий пластик, шліфоване дерево; фігури різних кольорів; розмір — від 3–5 см і більше; фігури можуть бути з дірочками для нанизування на штифти чи шнурування; фігури можуть бути на магнітній основі + магнітне поле (магнітна мозайка).</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>1.15. Посібник математичний для вивчення складу числа типу Абак: призначення — математичні ігри, вивчення складу числа, тактильна стимуляція, вивчення математики особами з порушенням зору; вимоги: матеріал — EVA; табличка з отворами від 1 до 5–10 одиниць кожного виду; табличка з отворами від 6 до 9 одиниць кожного виду.</p>
	<p>1.16. Набори тактильних літер, цифр, знаків: призначення — вивчення звичайних цифр та букв (кириличних і латинських) і знаків дітьми з порушеннями зору; формування навичок плаского письма та інших предметних умінь і навичок, розвиток дрібної моторики тощо; вимоги: набір цифр, літер, знаків; кількість — достатня для різних алфавітів, цифр та знаків; матеріал: нековзкий пластик (можливо, кольоровий) / оброблене дерево; можлива магнітна основа; мінімальний розмір — 5 см; підписи шрифтом Брайля або наліпки на літерах, цифрах і знаках.</p>
	<p>1.17. Планшет математичний: призначення — побудова геометричних фігур, графіків тощо, для індивідуальної роботи; вимоги: поле-основа з кілочками; матеріал (оброблене дерево, якісний пластик); мінімальний розмір від 200×200 мм; кілочки однакові, рівномірно розташовані по всій площині; набір кольорових гумок.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>1.18. Математичний прилад Клушиної: призначення — вимірювання, лічба, вивчення геометричних фігур і тіл тощо; вимоги: панель із трьома рельєфними сітками: 200 × 200 мм; 100 × 100 мм; 100 × 95 мм. На зворотній стороні — металеве поле 300 × 200 мм для роботи з магнітними паличками; ящик із кришкою-панеллю; коробки з кришками; набір великих штифтів; набір маленьких штифтів; набір круглих гумок; набір прямих гумок з петлями; набір магнітних паличок; площинні геометричні фігури: круги, половинки кругів, четверті кругів, овали, півовали, трикутники, квадрати, прямокутники; об'ємні геометричні тіла: четверті кулі, циліндри, половини циліндра, конуси, півконуси, лічильні палички.</p>
	<p>1.19. Магнітний конструктор: призначення — для розвитку сприйняття об'ємних предметів, дрібної моторики, створення об'ємних предметів; вимоги: магнітні трубки (можуть бути різних розмірів та у різній кількості); сталеві кульки; пластикові елементи з вмонтованими магнітами.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
2. Індивідуального призначення	<p>2.1. Мовний електронний калькулятор для осіб з порушеннями зору: призначення — забезпечення виконання арифметичних розрахунків; ВИМОГИ: компактний настільний калькулятор зі збільшеними цифрами та мовленнєвим виводом; може бути обладнаний годинником із будильником для загального використання; використовується до 8 розрядів на дисплеї; озвучування набраних цифр, арифметичних операцій і результатів обчислень чітким голосом українською мовою; можливість відключення звуку; елементи живлення: батарейки.</p>
	<p>2.2. Навушники для індивідуального використання: призначення — отримувати звукові сигнали безпосередньо користувачем; ВИМОГИ: пристрій на обидва вуха — 1 пара; пристосування для кріплення пристрою на голові; м'які подушечки для вух.</p>
	<p>2.3. Дошка текстильна настільна (фланелеграф): призначення — для індивідуальної роботи дитини та демонстрування (для кожної дитини); ВИМОГИ: розмір: 20×30 см; текстильна поверхня темно-зеленого чи світлого кольору (залежно від зорових можливостей дитини).</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>2.4. Дошка магнітна настільна: призначення — для індивідуальної роботи дитини та демонстрування (для кожної дитини); вимоги: магнітна матова поверхня; колір темно-зелений чи світлий, але не яскраво-білий (залежно від зорових можливостей дитини); розмір: 20 x 30 см; підставка-кріплення настільна зі зміною положення кута нахилу дошки; полиця-підставка (зйомна).</p>
<p>3. Електронні пристрої для навчання дітей із порушеннями зору</p>	<p>3.1. Електронний записник Брайля (органайзер Брайля): призначення — забезпечення комунікації, соціалізації, доступу до інформації, швидке здійснення записів тощо; вимоги: апаратна частина: можливість вводу тексту за допомогою вмонтованої брайлівської клавіатури; можливість читання тексту рельєфно-крапковим шрифтом за допомогою брайлівського дисплея-рядка; динамік для голосового відтворення тексту та голосових повідомлень; можливість під'єднання навушників; можливість підключення до Інтернету; можливість підключення зовнішніх накопичувачів даних; програмна частина: операційна система з програми мовленнєвого доступу до інформації на моніторі; можливість створювати текстові документи, таблиці тощо.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>3.2. Тифлопристрій з озвученою навігацією: призначення — відтворення текстових та аудіофайлів різних форматів, звукозапис, доступ до онлайн-бібліотек; ВИМОГИ: забезпечення можливості озвученої навігації; забезпечення функції диктофона; мікрофон, динамік, навушники, шнур для запису з комп'ютера; наявність повного автостоупу за читання аудіокнижок; наявність внутрішньої пам'яті; забезпечення можливості приєднання зовнішніх накопичувачів інформації; забезпечення можливості відтворення інформації з карт пам'яті (SD, SDHC, SDXC).</p>
	<p>VIII. Корекційні засоби навчання для дітей сліпих та зі зниженим зором</p>
<p>1. Об'ємні моделі та макети, рельєфно-графічні посібники</p>	<p>1.1. Глобус тактильний, модель будови Землі: призначення — розвиток пізнавальної діяльності дітей із порушеннями зору; використовується для вивчення різних навчальних предметів та під час корекційно-розвиткових занять.</p>
	<p>1.2. Модель годинника для осіб із порушеннями зору (модель тактильного циферблата годинника універсального дизайну): призначення — модель збільшеного циферблата годинника для навчання визначення часу та орієнтування в малому та великому просторі за циферблатом годинника; ВИМОГИ: збільшена модель циферблата годинника з тактильними і контрастними поділками та цифрами шрифтом Брайля; три стрілки, що рухаються; можливість коригування часу (годин, хвилин тощо).</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>1.3. Макети, скульптури, погруддя: призначення — забезпечення пізнавальної діяльності дітей із порушеннями зору, формування уявлень про великі, складні, об'ємні предмети, об'єкти; використовуються для вивчення різних навчальних предметів та під час корекційно-розвиткових занять; макети: суходоли, гори в розрізі, яри та яруси; вплив неживої природи на живу; ланцюжки живлення у природі; кругообіг води в природі; будівлі: хата, церква, млин; знаряддя праці; види транспорту: водний, повітряний, залізничний, автомобільний, машини спеціального призначення, сільськогосподарські; казкові герої; погруддя, скульптури відомих українських письменників, митців, діячів історії та культури; макети архітектурних об'єктів різних міст України та інших країн (замки, храми, театри, музеї, мости, площі); макети приміщень та прилеглої території: школи, садка, мікрорайону тощо.</p>
	<p>1.3.1. Опудала птахів, тварин, риб тощо: призначення — формування уявлення про різних птахів і тварин; використовуються для унаочнення різних навчальних предметів та під час корекційних занять; ВИМОГИ: опудала тварин, птахів, риб тощо з надійного, приємного на дотик матеріалу, що найбільше відповідає реальності.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>1.4. Набір об'єктних фігур для вивчення геометрії: призначення — забезпечення наочності у вивченні математики; вимоги: можливість тактильного дослідження геометричних фігур; обладнання виготовлено із пластику ПЕ; розміри — від 5 см.</p>
	<p>1.5. Таблиці рельєфні для розвитку пізнавальної активності: призначення — забезпечення розвитку мислення, просторової уяви; вимоги до тематики: річний рух Землі навколо Сонця; джерела та схема річки; кругообіг кисню в природі; рельєфні ілюстрації до творів літератури та мистецтва; таблиці будови мови та мовних явищ (морфологічні, синтаксичні, граматичні, лексичні тощо) з української та іноземної мов; рельєфні зображення портретів письменників.</p>
	<p>1.6. Карти рельєфні для дидактичних занять: призначення — забезпечення розвитку та навчання дітей; вимоги до тематики: карти України (фізична та політична); політична карта світу: східна та західна півкулі; карти материків: Африка, Австралія, Північна Америка, Південна Америка, Євразія; кліматичні пояси світу; природні зони світу; внутрішня будова Землі; розміри материків (порівняльна карта); розміри океанів (порівняльна карта); річкова система: річка з притоками, витоками та гирлом; атмосферні шари; карти-схеми міст України, парків, скверів, вулиць, площ, кварталів тощо та різних об'єктів; історичні карти.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>1.6.1. Рельєфно-графічні зображення для корекційних занять: призначення — розвиток просторових уявлень, формування навичок орієнтування у просторі, логічного мислення; плани-схеми місцевості, доріг, перехресть, маршрутів, карти місцевості тощо; рельєфно-графічні зображення тіла людини та його частин.</p>
	<p>1.7. Моделі для розвитку немовлених засобів спілкування: призначення — формування уявлення про жести та міміку людини, пози та рухи людей і тварин, розвиток невербальних засобів комунікації; вимоги: моделі тіла людини з рухомими частинами; моделі обличчя з різними мімічними виразами; емоційний куб з різними виразами обличчя, що розрізняються на дотик; моделі та іграшки тварин у різних позах (з рухомими частинами).</p>
	<p>1.8. Засоби для розвитку дрібної моторики та дотикового сприйняття: призначення — забезпечення тренування, розвитку моторики, мислення; вимоги: дротяний тренажер для моторики рук, мозаїка, шнурівка, конструктор, пазли.</p>
	<p>1.9. Рельєфні картки з ілюстраціями для дидактичних занять: призначення — забезпечення розвитку мислення, мовлення, комунікації; вимоги до тематики: побудова вислову зі слів, що містять назву предмета, дії, ознаки, обставини місця; класифікація слів за родо-видовими ознаками, розподіл на тематичні групи; класифікація слів, що означають властивості предметів: колір, форму, смак, величину, матеріал; скоромовки на правильну вимову голосних і приголосних звуків; розпізнавання предметів за кольором, розміром, формою;</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>демонстрація і визначення назви зображених предметів у певній послідовності; визначення характерних ознак предметів; побудова речення за зразком, малюнком, схемою; поняття про кількісну характеристику предметних множин; поняття про величину;</p> <p>способи порівняння: накладання, прикладання, вимірювання на око; просторові поняття;</p> <p>поняття маси;</p> <p>співвідношення маси, об'єму, розміру предметів; часові поняття;</p> <p>співвідношення: глибокий, мілкий;</p> <p>порівняння за віком: молодший, старший;</p> <p>меблі: житлова кімната, спальня, кухня, вітальня тощо;</p> <p>побудова зв'язного висловлювання за поданим початком, малюнком, серією малюнків.</p>
	<p>1.10. Альбоми для рельєфного малювання:</p> <p>призначення — забезпечення розвитку уяви, творчості, моторики, забезпечення умов для творчості незрячим від народження дітям у початковій школі;</p> <p>вимоги:</p> <p>рельєфні зображення з пласким друкованим включенням.</p>
	<p>1.11. Макети будівель та приміщень:</p> <p>призначення — розвиток логічного, просторового мислення, просторового орієнтування, розвивальні ігри;</p> <p>вимоги: макети приміщень (садочка, школи, ігрових центрів, аптеки, супермаркета, магазину, лікарні тощо) з відкритим дахом, наближені до реальності, щоб діти з порушеннями зору могли ознайомитися з розташуванням атрибутів та обладнання всередині будівель;</p> <p>матеріал — пластик.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>1.12. Муляжі для розвитку дотикової пам'яті: призначення — забезпечення розвитку пізнавальної діяльності та дотикового сприйняття, формування уявлення про навколишній світ; вимоги й тематика: продукти харчування: хлібопекарські, кондитерські вироби, м'ясо-молочні, овочі, фрукти, гриби; свійські та дикі птахи, тварини; виготовлено з гуми, що піддається термообробці (ТОГ); розміри предметів — 5 смХ2,5 см.</p>
	<p>1.13. Засоби для розвитку дрібної моторики та дотикового сприйняття: призначення — забезпечення тренування, розвитку моторики, мислення; вимоги: дротяний тренажер для моторики рук; мозаїка, шнурівка, конструктор, пазли.</p>
<p>2. Моделі площинні, друковані</p>	<p>2.1. Трафарети для виконання графічних та рельєфно-графічних зображень: призначення — виконання рельєфних та графічних зображень, розвиток навичок плаского письма, дотикового та зорового сприйняття; тематика: комплекти трафаретів з різної тематики; букви, цифри, геометричні фігури; об'єкти природи; предмети побуту тощо.</p>
	<p>2.2. Друковані картки для індивідуальної роботи: призначення — забезпечення дидактичної роботи з незрячими особами; вимоги й тематика: картки з позначками: верх, низ; контурне зображення предметів побуту, природи, геометричних фігур; брайлівські календарі; графіка для незрячих дітей;</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>марбурзька система математичних та хімічних знаків; карти масажу для незрячих; правила поведінки учнів (тестові); правила дорожнього руху (тестові).</p>
	<p>2.3. Набір для вивчення дробів і частин: призначення — унаочнення для вивчення дробових чисел та частин у математиці; вимоги: чітка і яскрава візуалізація матеріалу; обладнання має магнітну основу; розміри — від 30×3 см; набір брусків різної величини (матеріал — оброблене дерево, пластик); набір кругів, розділених на частини (матеріал — м'який пластик тощо), може бути на магнітній основі; набір муляжів (наприклад, яблуко), розділених на частини (може бути на магнітній основі).</p>
	<p>2.4. Фігури для контролю знань (куб): призначення — забезпечення навчання, самостійного контролю знань з математики, навчання дітей із проблемами вербального характеру; вимоги: обладнання виготовлено у формі магнітних карток з прошарком із м'якого матеріалу EVA; розміри кубів — 80×60 мм; комплект містить: набір цифр від 0 до 9 — 2 одиниці; набір знаків: віднімання, додавання, більше, менше.</p>
	<p>2.5. Набір фігур для вивчення геометрії: призначення — забезпечення наочності у вивченні математики; вимоги: забезпечення тактильного дослідження геометричних фігур; обладнання виготовлено із пластику PE; розміри — від 3,5 см.</p>

1	2
	<p>2.5. Набір фігур для вивчення геометрії: призначення — забезпечення наочності у вивченні математики; ВИМОГИ: забезпечення тактильного дослідження геометричних фігур; обладнання виготовлено із пластику ПЕ; розміри — від 3,5 см.</p>
	<p>2.6. Геометричні фігури з кишеньками для дидактичного матеріалу: призначення — забезпечення дослідження, вивчення матеріалу з геометрії; ВИМОГИ: можливість змінювати геометричну форму фігури; можливість демонстрації обсягу площі, об'єму фігури; обладнання виготовлено з міцного прозорого матеріалу — пластику; дидактичний матеріал — з кольорового пластику; розміри — від 8 см.</p>
	<p>2.7. Магнітний демонстраційний набір для індивідуальних, колективних занять та змагань: призначення — забезпечення здобуття знань про кругообіг води у природі та можливості застосування їх на практиці; ВИМОГИ: магнітна дошка, ілюстрації; обладнання виготовлено на друкованому оракалі; основа — тонкий магніт; розміри: 74 x 39 x 10 см.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>2.7.1. Магнітний набір для демонстраційної дошки: призначення — забезпечення вивчення розряду числа за методикою Монтесоррі; ВИМОГИ: можливість опанування абстрактних понять на уроках математики; можливість створення цілих чисел у межах 10000; комплект із магнітних деталей з поліграфією містить: великих шестикутників — 5; ромбів — 11; смуг — 12; одиниць — 25.</p>
	<p>2.7.2. Магнітний набір для дітей початкових класів: призначення — забезпечення вивчення базових математичних дій; ВИМОГИ: демонстраційний набір з ілюстраціями та цифрами; комплект магнітних карток містить: набір цифр від 0 до 9 — 2 одиниці; набір знаків: віднімання, додавання, більше, менше; магнітні картки мають прошарок із м'якого матеріалу EVA; розміри: 80 x 60 мм</p>
<p>3. Звукові та інтерактивні моделі</p>	<p>3.1. Аудіозаписи різних звуків для розвитку слухового сприйняття: призначення — забезпечення соціалізації; ВИМОГИ й тематика: звуки природи; голоси свійських тварин; голоси птахів; звуки різних явищ.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
<p>4. Вимірювальні прилади та пристосування (з рельєфними позначками, шкалою, зі звуковою сигналізацією)</p>	<p>4.1. Штангенциркуль із рельєфними масштабними поділками: призначення — забезпечення виконання зовнішніх і внутрішніх вимірювань; вимоги: точність вимірювання глибини, що допускається, — 0,1 мм; міліметри позначено нанесенням штифтів на масштабній лінійці; рельєфні масштабні поділки розміщено на обох губках штангенциркуля.</p>
	<p>4.2. Електронний пристрій для вимірювання довжин, кутів нахилу: призначення — отримання інформації щодо розмірів об'єктів, рівня нахилу площин тощо; вимоги: можливість заміру величини об'єктів через тактильні позначки або відтворення мовних повідомлень про результат виміру різного роду параметрів об'єктів та положення площин.</p>
	<p>4.3. Трикутник із тактильними позначками: призначення — забезпечення виконання завдань з геометрії, вимірювання; вимоги: виготовлений із пластику; шкала лінійок позначена тактильними поділками: сантиметри — одна сторона; міліметри — інша.</p>
	<p>4.4. Лінійка з тактильними позначками: призначення — забезпечення виконання завдань з геометрії; вимоги: виготовлений із пластику; одна сторона лінійки поділена на міліметри; рискою позначено кожен сантиметр; рискою із крапкою — 5 см; рискою із двокрапкою — 10 см; розміри лінійок можуть бути від 14 см до 30 см.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>4.5. Транспортер із рельєфною шкалою для вимірювання та побудови кутів: призначення — забезпечення виконання завдань з геометрії; ВИМОГИ: наявна можливість: вимірювання та побудови кутів — від 10° до 180°; точність — до 1°; довжина сторін кута — до 85 мм; прилад із тактильними мітками на шкалі виготовлено з пластику; наявність: основи, підставки, лінійки, притискної гайки; основа має рельєфно-точкову градусну шкалу — від 1° до 180°; точками більшої величини позначені кути у 5°, 10°, 15° — 180°; підставка з лінійною шкалою; ціна поділки — 5 мм; один бік лінійки — з відповідною шкалою.</p>
	<p>4.6. Метр складаний металевий із тактильними позначками: призначення — забезпечення вимірювань на уроках трудового навчання; ВИМОГИ: має бути різної довжини.</p>
	<p>4.7. Сантиметр кравецький з рельєфними позначками: призначення — вимірювання на уроках трудового навчання та корекційних заняттях із СПО; ВИМОГИ: має бути різної довжини; тактильними мітками позначено кожен сантиметр, дециметр.</p>
	<p>4.8. Багатофункціональні терези для виконання математичних дій: призначення — забезпечення розвитку математичних здібностей, вивчення арифметики; ВИМОГИ: можливість використання деталей різного формату; обладнання має бути виготовлено з пластику ПЕ; розміри: 40х15х15 см.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>4.9. Математичні ваги для дослідження ваги різних предметів: призначення — забезпечення вимірювання та порівняння ваги різних предметів; вимоги: можливість порівнювати вагу рідин — до 500 мл; об'єм колби для рідини — 500 мл; обладнання має бути виготовлено з пластику ПЕ; розміри: 40 × 15 × 15 см.</p>
	<p>4.10. Сонячний/місячний годинник для демонстрації зміни часу: призначення — забезпечення орієнтування у просторі; вимоги: можливість демонстрування відмінності 12-годинного часу: вечір/день; діаметр циферблата — від 10 см.</p>
5. Збільшувальні та освітлювальні прилади	<p>5.1. Стаціонарні відеозбільшувачі: призначення — збільшення текстів і зображень, аби максимально полегшити роботу для людей з різними порушеннями зору, забезпечення можливості працювати з дрібними текстами та деталями зображень; вимоги: обладнання виконане у вигляді єдиного конструктивного блока, що складається з монітора, відеокамери, панелі керування, столика-планшета з освітлювальним приладом; вбудований столик-планшет з можливістю переміщення по осі X; регульований механізм фіксації столика-планшета; нековзке покриття столика-планшета; бездротова панель керування; режими зображення: можливість збільшити контрастність; різні кольорні схеми, інвертація кольорів;</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>діапазон збільшення з можливістю плавного регулювання від 1,5 до 150 крат; підсвічування робочої зони з функцією приглушення відблисків для забезпечення роботи з глясовими поверхнями;</p> <p>виділення області зображення;</p> <p>функція «автофокус»;</p> <p>функція «автозум» (автоматичне масштабування).</p>
	<p>5.2. Електронні ручні відео збільшувачі:</p> <p>призначення — розглядання малюнків або читання на моніторі людьми з порушеннями зору; вимоги:</p> <p>невеликі пристрої з вбудованою камерою, що підключаються до телевізора або монітора комп'ютера;</p> <p>режими:</p> <p>кольорового зображення;</p> <p>чорно-білого зображення природної контрастності (передавання всіх градацій контрастності, присутніх у зображенні);</p> <p>чорно-білого зображення підвищеної контрастності з позитивним відображенням;</p> <p>чорно-білого зображення підвищеної контрастності з негативним зображенням;</p> <p>функція підключення до ноутбука, комп'ютера чи телевізора.</p>
	<p>5.3. Портативна електронна лупа для перегляду зображень:</p> <p>призначення — для збільшення дрібних або наближення віддалених об'єктів з відображенням їх на вбудованому екрані;</p> <p>вимоги:</p> <p>компактний пристрій з камерою та екраном;</p> <p>наявність кольорних схем підвищення контрастності, інвертування і зміни кольорів;</p> <p>регульоване збільшення картинки;</p> <p>широкоформатний повнокольоровий дисплей із високою роздільною здатністю;</p> <p>режими висококонтрастного зображення з різними колірними схемами;</p> <p>автофокус двох режимів — читання і письма;</p> <p>знімок стоп-кадру;</p> <p>складана ручка для зручності читання.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>5.4. Настільна лупа для проведення дослідних робіт: призначення — забезпечення дослідження та навчання; вимоги: пристрій із захисною кришкою для лінзи; кут нахилу лупи має регулюватися; можливість підсвічування; можливість індивідуального добору кратності.</p>
	<p>5.5. Біноклярна лупа для індивідуального використання: призначення — забезпечення збільшення графічного зображення; вимоги: можливість працювати із дрібними предметами; пристосування для утримування пристрою на лобі користувача; одна або кілька лінз для зміни кратності; індивідуальний добір.</p>
	<p>5.6. Лупа-лінійка циліндрична для збільшення графічних зображень: призначення — забезпечення дослідження, читання літератури, вивчення карт, малюнків, збільшення об'єктів; вимоги: можливість проведення вимірювання предмета; довжина об'єкта — до 300 мм.</p>
	<p>5.7. Складні лупи для збільшення предметів: призначення — забезпечення збільшення зображення (для індивідуального користування); вимоги: захисний корпус для лупи; мають бути різного діаметра і оптичної сили; лупа з однією лінзою/складена багатолінзова конструкція; мають бути з підсвічуванням/без підсвічування; добирається кратність збільшення і підсвічування, відповідно до індивідуальних зорових можливостей дитини.</p>

1	2
	<p>5.8. Світлопольна лупа асферична: призначення — збільшення зображення і тексту, забезпечує зручне положення під час читання за рахунок зручного нахилу і розташування лупи на поверхні аркуша з текстом або зображенням; створює і зберігає постійне його збільшення; вимоги: легка лупа з великим полем огляду; асферична поверхня; збільшує яскравість зображення за рахунок додаткового фокусування світла прозорими гранями, що мають спеціальне огранування; полегшена, цільна, виготовлена з РХМ, зареєстрованого матеріалу (полімеру).</p>
	<p>5.9. Світлопольна лупа зі світлодіодним підсвічуванням: призначення — забезпечення збільшення зображення та тексту за рахунок розміщення лупи на аркуші; вимоги: якісний матеріал корпусу і лінзи; висота стінок лінзи дорівнює фокусній відстані; вставка з кольоровою смужкою для утримування рядка за читання; різний діаметр та оптична сила (залежно від індивідуальних потреб та зорових можливостей дитини); різна форма: кругла, прямокутна, циліндрична тощо; має бути з підсвічуванням та елементами живлення (батареїками); добирається кратність збільшення та підсвічування відповідно до індивідуальних зорових можливостей дитини.</p>
	<p>5.10. Монокюляри Галілея: призначення — здійснення спостережень за віддаленими об'єктами; вимоги: лінзи — 2 одиниці; позитивний об'єктив; негативний окуляр.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>5.11. Лампа настільна для індивідуального освітлення: призначення — для забезпечення додаткового освітлення робочої зони. Для індивідуального користування дітьми з порушеннями зору (за потреби). Використовується разом із загальним освітленням;</p> <p>вимоги: лампа із захисним абажуром, щоб світло потрапляло лише на робочу поверхню; жорстке кріплення на поверхні стола; гнучкий кронштейн, що дозволяє змінювати кут нахилу та висоту джерела світла.</p>
	<p>5.12. Дидактичний набір з підсвічуванням для дітей зі зниженим зором: призначення — ознайомлення з кольорами, геометричними фігурами, літерами, цифрами; розвиток уваги, моторики, зорового і дотикового сприйняття;</p> <p>вимоги: лайтбокс (коробка з освітленням); комплект літариків; прозорі накладки (різнокольорові) — 6 шт.; акрилові геометричні фігури — 30 шт.; акрилові літери — 26 шт.; акрилові цифри — 12 шт.; різнокольорові прозорі геометричні фігури в дерев'яних рамках — 31 шт.; набір карток із намальованими предметами — 35 шт.; подушечки з гелю — 5 шт.</p>
	<p>5.13. Дидактичний набір для дітей з порушеннями зору: призначення — розвиток причинно-наслідкових зв'язків, зорової уваги, координації очей і рук, дотикового і слухового сприйняття;</p> <p>вимоги: комунікатор для осіб з порушеннями зору; комунікатор з підсвічуванням; комунікатор із символами для незрячих; тактильний комунікатор; музична скринька з підсвічуванням; комплекс розвивальних і настільних ігор, адаптованих для дітей із порушеннями зору.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>5.14. Сенсорний набір для розвитку зорового сприйняття: призначення — розвиток причинно-наслідкових зв'язків, зорового сприйняття і уваги; вимоги: лампа «Сяючий фонтан»; гра «Світлове шоу»; плазмдова зірка; освітлена мотузка; лампа з кульками з гелю; гра «Вогні природи»; гра «Лазерна зірка».</p>
	<p>5.15. Адаптований музичний набір: призначення — розвиток причинно-наслідкових зв'язків, слухового сприйняття і уваги, пам'яті; зняття емоційної напруги; вимоги: барабани Бонго; барабан; музична карусель із дзвіночків; міні-дзвіночки; музична машина з інструментами; барабанна установа; музичний равлик; музичний тамбурин.</p>
	<p>5.16. Тифлоприлад типу «Світлячок»: призначення — розвиває зорову функцію простежування, сприяє формуванню біноклярного зору, забезпечує зорово-рухову координацію; вимоги: робоче поле з органічного скла; має бути з підсвічуванням; кріплення для аркушів паперу.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
6. Дидактичні та розвивальні ігри	<p>6.1. Спеціальні настільні ігри: призначення — розвивальні ігри для дітей зі зниженим зором та для незрячих; вимоги і перелік: спеціальні шахи з дерева або пластику; спеціальні шашки з дерева або пластику; спеціальні нарди з дерева або пластику та кубик із рельєфними крапками; спеціальне доміно з випуклими крапками; тактильне доміно з різнофактурними поверхнями; тактильно-контрастне доміно (лото) з геометричними фігурами; тактильні ігри «Хрестики-нулики», «Морський бій»; ігри «Ерудит», «Скрабл» українською та англійською мовами з підписами шрифтом Брайля та збільшеним шрифтом; інші спеціальні ігри для дітей із порушеннями зору.</p> <p>6.2. Конструктор Lego Education: призначення — забезпечення планування та послідовності виконання завдання, розвитку дрібної моторики, просторових уявлень, навичок комунікації, мислення, моделювання ситуацій (для індивідуальної та парної роботи); вимоги: Lego Duplo, Lego Soft, Lego System (залежно від призначення, віку та індивідуальних особливостей дитини); тематичні набори: ферма, місто, дикі тварини, космос, історія, цікава математика, цифрові лабораторії з фізики, хімії, біології, географії, фізіології, екології.</p>
	<p>6.3. Дерев'яні мозаїки-головоломки, доступні для незрячих дітей: призначення — розвиток моторики, предметно-просторових уявлень, логічного мислення; вимоги: набір геометричних фігур чи інших деталей різного кольору та складності; до набору може входити планшет дерев'яний для викладання мозаїки; матеріал деталей — дерево.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
7. Засоби для про- ведення корекційних занять із соціально- побутового орієнтування	<p>7.1. Індикатор рівня рідини: призначення — контролювання заповнення рідиною різного роду ємностей; вимоги: забезпечення контролю рівня рідини в посуді; аудіо- або вібросигнал за досягнення необхідного рівня рідини.</p>
	<p>7.2. Прилади для зважування з виведенням мовлення: призначення — інформування про вагу об'єкта; вимоги: мовленнєво-звукове інформування про вагу об'єкта.</p>
	<p>7.3. Магнітний шукач: призначення — самостійне виявлення об'єктів із вмістом металу; вимоги: магніти зі сплаву неодиму, бору й заліза; велика сила намагнічування; висока стійкість до розмагнічування; кільце для утримування в руці на одній частині.</p>
	<p>7.4. Безпечний ніж для чищення овочів та фруктів: призначення — безпека самостійного приготування їжі; вимоги: ніж спеціальної конструкції із закритим лезом.</p>
	<p>7.5. Безпечний ніж для чищення риби: призначення — безпечне самостійне чищення риби від луски; вимоги: пристрій спеціальної конструкції для чищення риби із закритим лезом.</p>
	<p>7.6. Ніж із регулюванням товщини шматків, що відрізаються: призначення — забезпечення самостійного і безпечного відрізання шматків однакової заданої товщини; вимоги: лезо ножа з прямою регульованою планкою, що забезпечує різання шматків заданої товщини.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>7.7. Засоби захисту пальців під час нарізання та шаткування: призначення — забезпечення захисту пальців лівої руки за нарізання продуктів чи шаткування; вимоги: захист пальців однієї руки зверху під час притримування продуктів, що нарізуються.</p>
	<p>7.8. Струнна сиро- та яйцерізка: призначення — безпечне нарізання м'яких продуктів; вимоги: якісний механізм для нарізання м'яких продуктів шматками однакової товщини.</p>
	<p>7.9. Пристрій для визначення кольору: призначення — самостійне визначення основних кольорів та відтінків; вимоги: визначення кольорів та відтінків із голосовим відтворенням результату.</p>
	<p>7.10. Пристрій для аудіомаркування речей та об'єктів: призначення — ідентифікація різного роду речей та об'єктів; вимоги: можливість запису та відтворення аудіоповідомлень, прив'язаних до конкретних електронних міток, якими маркуються предмети та об'єкти.</p>
	<p>7.11. Нитковдягач: призначення — забезпечення самообслуговування, самостійне запровадження нитки у вушко голки; вимоги: пристрій з дроту у формі петлі.</p>
	<p>7.12. Спеціальні голки із заціпками для людей із порушеннями зору: призначення — самообслуговування, виконання робіт із шиття; вимоги: набір голок різної кількості з вушками-заціпками.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
	<p>7.13. Побутова техніка: побутові електроприлади для проведення занять із соціально-побутового орієнтування; призначення — формування навичок роботи із сучасними побутовими електроприладами у дітей, соціалізація дітей, формування в них життєво необхідних компетенцій; вимоги: наявні електрочайник, кавоварка, овочерізка, м'ясорубка, праска, фен, пілосос, міксер, мікрохвильова піч, холодильник, газова плита, електроріч, кухонний комбайн, мультіварка, сушка для рук, іграшкові моделі побутової техніки.</p>
	<p>7.14. Побутові засоби та приладдя, засоби гігієни: приладдя для проведення занять із соціально-побутового орієнтування. Призначення — ознайомлення з різними предметами, формування навичок у дітей дій із побутовими засобами та приладдям, засобами гігієни, соціалізація дітей, формування в них життєво необхідних компетенцій; вимоги: наявність посуду, дозатора для рідкого мила; набору щіток для одягу та взуття; вішалок, поліетиленових пакетів, зразків різних видів тканин; набору гудзиків, гачків, петель; інвентарю для догляду за підлогою; набору предметів для догляду за волоссям, обличчям та тілом: гребінців, дзеркала, манікюрних ножиць, дитячого крему; ванночки для рук, пемзи, вушних паличок тощо; набору засобів для догляду за одягом, взуттям, меблями, вікнами, санвузлом, кухнею, посудом.</p>
	<p>7.15. Прилади для вивчення розділу «Медицина», «Медична допомога»: приладдя для проведення занять із соціально-побутового орієнтування «Медична допомога»; термометр з голосовим відтворенням; тонометр з голосовим відтворенням; глюкометр з голосовим відтворенням.</p>

Продовження таблиці Б.1

1	2
<p>8. Засоби для про- ведення занять із просторового орієн- тування</p>	<p>8.1. Тростина (ціпок) тактильна комбінована: призначення — забезпечення орієнтування у просторі, безпеки пересування та виконання сигнальної функції; вимоги: телескопічний (розсувний) пристрій; ланки, що складаються; надійне кріплення; регулювання відповідно до зросту дитини; колір — білий; мають бути світловідбивні елементи; змінний наконечник (різні типи) відповідно до потреб дитини.</p>
	<p>8.2. Допоміжний пристрій для дистанційного попередження про наявність перешкод: призначення — забезпечення безпечного і комфортного пересування у просторі; вимоги: попередження вібрацією або звуковим сигналом про наявність перешкоди на шляху від 0,5 до 3 м.</p>
	<p>8.3. Електронні засоби навігації: призначення — забезпечення навігації заданими маршрутами чи довільно, сприяння самостій- ності пересування та безпеці руху; вимоги: можливість прокладання маршрутів із відтворенням голосових підказок для орієнтування, можливість отримання інформації щодо адреси перебування чи найближчих об'єктів.</p>
	<p>8.4. Електронний компас: призначення — орієнтування у просторі щодо сторін світу; вимоги: голосові або аудіопідказки щодо розташувань сторін світу чи напрямку руху.</p>

Закінчення таблиці Б.1

1	2
	<p>8.5. Озвучений визначник світла: призначення — ідентифікація природного та штучного джерела світла (яскравіше та темніше) за допомогою різних звукових сигналів, сприяння розвитку слухового сприйняття, локалізації звуків, визначення світла і темряви, увімкнення чи вимкнення ламп, будь-яких електроприладів (у класі, в будинку, у квартирі тощо), розвиток орієнтування у просторі; вимоги: портативний прилад з різними звуковими сигналами.</p>
	<p>8.6. Тифлоприлад Федотова (конструктор «Орієнтир»): призначення — корекційна робота із просторового орієнтування, побудови планів, маршрутів місцевості, схем, графіків тощо (для індивідуальної роботи); вимоги: набір магнітних полів; магнітні елементи різного призначення (смуги, будинки, дерева, куці тощо); компактна, надійна упаковка.</p>
	<p>8.7. Мішені зі звуковими сигналами для орієнтування дітей із порушеннями зору: призначення — розвиток точності під час орієнтування у просторі, слухового сприйняття, орієнтування на джерело звуку тощо; вимоги: мішені з різними секторами; у кожному секторі має бути інший звук та інший колір.</p>
	<p>8.8. Спеціальні м'ячі зі звуковими сигналами: призначення — розвиток координації рухів, уваги, реакції, просторового орієнтування. Для занять фізичною культурою, рухливих ігор, просторового орієнтування та загального фізичного розвитку дітей із порушеннями зору; вимоги: м'ячі різних розмірів та ваги із вбудованими джерелами шуму (механічні або електронні); м'ячі можуть використовуватися для гри у футбол, волейбол, баскетбол, торбол, голбол, ролінгбол, шоу-даун і т. д.</p>

ПРОГРАМА «ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ»

Пояснювальна записка

Проведення індивідуальних і групових психокорекційних занять має велике значення для успішної соціально-психологічної адаптації дитини до нових для неї умов спеціальної школи, створює можливість для своєчасного надання необхідної психологічної допомоги дитині, сприяє її особистісному зростанню, розвитку динамічної та функціональної сторін особистості дитини з глибокими порушеннями зору. Для цього в школах мають бути створені оптимальні умови для психодіагностичної та психокорекційної роботи психологічної служби.

Запропонована програма передбачає введення нових методів і технічних засобів сучасної практичної психології, що зумовлено вимогами часу та необхідністю оптимізувати психологічний супровід адаптації дітей із порушеннями зору, наповнити її новим гуманістичним змістом.

Програма включає три етапи: адаптаційний (1–2 класи), репродуктивний (3 клас) та креативний (4 клас), кожний з яких обумовлений характером психологічних утруднень, що виникають у дітей із глибокими порушеннями зору в процесі шкільного навчання і потребують специфічної психологічної допомоги. Поетапний характер її надання сприятиме формуванню у даного контингенту дітей молодшого шкільного віку психологічних (ендопсихічних та екзопсихічних) новоутворень, що забезпечать умови для їхнього повноцінного психосоціального розвитку.

Мета програми — формування соціальної компетентності учнів із глибокими порушеннями зору, особистісний розвиток і саморозвиток школярів на основі більш повного використання внутрішнього потенціалу.

Продовження додатка В

Найголовнішими загальними завданнями усього циклу психокорекційної роботи в початковій школі є:

- ✓ відтворити у практичній діяльності ту соціальну реальність, з якою діти мають справу;
- ✓ розвивати у них спеціальні здібності та соціальні вміння;
- ✓ навчити дітей започатковувати щирі та доброзичливі стосунки;
- ✓ навчити їх правильно розподіляти між собою ролі й ефективно їх виконувати;
- ✓ навчити школярів уникати конфліктних ситуацій;
- ✓ формувати у школярів із глибокими порушеннями зору різноманітний досвід продуктивного спілкування;
- ✓ навчити школярів із глибокими порушеннями зору ефективної міжособистісної взаємодії.

Відомо, що повна втрата зору або глибокі порушення функцій зорового аналізатора неодмінно позначаються на взаємодії дитини зі світом. У соціальній сфері це насамперед проявляється у порушенні соціальної взаємодії дитини з найближчим оточенням. При цьому страждають усі три сторони спілкування дитини: перцептивна, інтерактивна та комунікативна. Найбільшою мірою страждає перцептивна сторона, оскільки сенсорний дефект, перш за все, негативно впливає на соціальну перцепцію — сприйняття та оцінювання ситуації, співрозмовника, сигналів, що забезпечують зворотний зв'язок тощо; однак значним чином відстають і дві інші сторони спілкування — інтерактивна та комунікативна.

Оскільки особистість дитини формується та виявляє себе в процесі соціальної взаємодії, вона постає у молодшій школі одночасно формою і засобом психокорекційної роботи. З огляду на це кожний з її етапів включає в себе три змістові лінії: перцептивну, інтерактивну та комунікативну. Саме тому наша програма побудована за модульним принципом і включає в себе три відповідні модулі.

Продовження додатка В

Перцептивний модуль охоплює формування та розвиток у школярів із глибокими порушеннями зору спеціальних знань і перцептивних умінь.

У структурі будь-якого перцептивного досвіду виділяються суб'єкт і об'єкт сприйняття, його процес і результат (утворення образу). Образ іншої людини або власний Я-образ і є важливим продуктом соціальної перцепції, що включена у процес соціальної взаємодії.

Інтерактивний модуль передбачає формування та розвиток у школярів із глибокими порушеннями зору інтерактивних умінь, оволодіння соціальними ролями.

Цьому сприяє робота з формування потрібних способів та форм поведінки, які відпрацьовуються в процесі інтенсивної міжсуб'єктної взаємодії, що моделює різні життєві ситуації.

Комунікативний модуль передбачає розвиток діалогічного мовлення учнів, формування та розвиток комунікативних (мовленнєвих) умінь — слухання-розуміння, діалогізування.

Заняття за програмою проводяться з дітьми початкових класів шкільним психологом, який володіє відповідним арсеналом психологічних знань та професійних умінь. Технічні засоби, методи і вправи добираються з урахуванням порушень зору, вікових та пізнавальних можливостей кожної дитини. Заняття із психосоціального розвитку можуть проходити в години, що відведені для корекційно-виховної роботи.

Психокорекції передуює комплексна психодіагностика, метою якої є виявлення конкретних психологічних проблем кожної дитини (передусім, особистісних та міжособистісних), яка прийшла до спеціальної школи. Отримані результати шкільний психолог має враховувати у процесі подальшої психокорекційної роботи.

Індивідуальні заняття передують груповим і проводяться передусім з дітьми, які мають труднощі у спілкуванні

Продовження додатка В

з іншими дітьми, виявляють низьку активність, замкнутість, негативні якості характеру.

Тренінг-групи (Т-групи) комплектуються на базі шкільних класів, що сприяє кращій соціально-психологічній адаптації молодших школярів до групової психокорекційної роботи.

Кожне заняття у групі триває до однієї години. Групові заняття бажано проводити один раз на тиждень. Така періодичність проведення занять, як і тривалість одного заняття, сприяє закріпленню необхідних навичок, не викликаючи у дітей втоми і перенапруження.

На перших заняттях доцільно застосовувати звичне для школярів розташування групи, із цією метою може використовуватись класне приміщення.

Однак у подальшому групові заняття бажано проводити в кабінеті психолога, оскільки найбільш ефективним розташуванням членів групи є півколо або коло. Таке розташування застосовується тоді, коли необхідно відпрацювати навички емоційного контролю, створити теплу атмосферу, інтенсифікувати спілкування у групі. Воно також згуртовує учасників тренінгу, запобігає виникненню окремих фракцій, можливого авторитаризму психолога. Крім того, таке розташування дозволяє учасникам добре бачити і чути один одного, сприяє сприйманню невербальних проявів членів групи.

Окремі заняття (відповідно до їхньої мети) можуть проводитись на шкільному подвір'ї.

Слід зазначити, що поетапна психокорекційна робота дає поштовх до особистісних перетворень, але не охоплює усього процесу психологічної трансформації особистості в цілому і стосується переважно тільки його початкової стадії. Активна позиція учасника протягом усього циклу занять у генеруванні кінцевих результатів — момент принципово важливий. Тільки на цьому шляху активного самотворення особистості і можуть виникнути суттєві результати, які не обмежують-

Продовження додатка В

ся тільки корекцією зовнішніх, поведінкових проявів, а зачіпають глибинні психологічні утворення.

Таким чином, у результаті поєднання індивідуальних та групових форм психокорекційної роботи у структурі особистості школярів із глибокими порушеннями зору відбуваються якісні позитивні зміни.

До сказаного слід додати, що загальнорозвивальні та спеціальні соціальні та психологічні ефекти є результатом активної роботи кожного учасника, результатом активного процесу самотворення, оскільки позитивні зміни мають ситуативний характер і потребують постійної активної роботи дитини над собою.

I етап. Адаптаційний (1–2 класи)

Початок навчання в школі — надзвичайно складний і відповідальний період у житті дитини з порушеннями зору. Дитина має швидко адаптуватись до нових умов, видів діяльності, соціального оточення, соціальних ролей.

Першим завданням адаптаційного етапу є комплексна психодіагностика, метою якої є виявлення конкретних психологічних проблем кожної дитини, яка прийшла до школи. Отримані результати шкільний психолог має враховувати у процесі подальшої психокорекційної роботи.

Для повноцінної соціальної адаптації дитини в межах школи необхідно, щоб психокорекційна робота передбачала обов'язкове створення доброзичливої емоційної атмосфери довіри та симпатії як між школярами та психологом, так і між самими школярами, оскільки це дозволить знизити тривожність, нейтралізувати психологічні опори дитини, створити позитивну мотивацію.

Головне завдання індивідуальної роботи психолога полягає в тому, щоб якомога повніше зрозуміти світ кожного школяра і психологічно підтримати його. Психолог повинен бути максимально відвертим і відкритим у розмові з дити-

Продовження додатка В

ною, уміти тактовно переконувати її у необхідності психологічної допомоги.

Бесіда-інтерв'ю є основним методом індивідуальної психокорекції, оскільки інтерв'ю є одним із спеціальних методів аналізу унікальної психологічної ситуації з метою напрацювання альтернативних варіантів переживань, почуттів, думок та дій. Інтерв'ю завжди індивідуалізоване, воно припускає побудову предмета взаємодії між психологом і школярем, яким є внутрішній світ дитини з глибокими порушеннями зору.

Тема інтерв'ю, як правило, задається психологом. Бесіда-інтерв'ю включає вплив на дитину за допомогою запитань і спеціальних завдань, що розкривають актуальні і потенційні можливості школяра з глибокими порушеннями зору.

Запитання — основний засіб вербального впливу психолога на дитину в ході інтерв'ю. Однак існують й інші засоби впливу, що застосовуються шкільним психологом у ході інтерв'ю. Так, зокрема, надзвичайно важливим є емпатійне слухання, яке як метод гуманістичної психології спирається на спроможність людини зрозуміти співрозмовника шляхом співпереживання, тобто переживання тих самих емоційних станів, яких зазнає співрозмовник, через своє ототожнення з ним. Згідно із цим, необхідною умовою ефективної роботи психолога є висхідне схвалення особистості дитини в цілому в атмосфері емпатії, сутність якої полягає у прагненні зрозуміти труднощі та проблеми, які хвилюють дитину, що і спонукає психолога виявляти справжню зацікавленість її проблемами, теплоту і тактовне співчуття. Суть цього методу у проникненні в чужий внутрішній світ, умінні увійти в особистісне поле дитини.

Серед інших методів, що їх можна використовувати в процесі індивідуальної психокорекції, є біографічний метод, інтроспекція і самозвіт.

Біографічний метод як засіб пізнання ґрунтується на вивченні психології дитини в контексті її історії, через опис її

Продовження додатка В

біографії. Розуміння внутрішнього світу дитини, душевного стану здійснюється шляхом опису попередніх етапів життя. Нерідко біографічний метод реалізується у формі психологічної реконструкції життєвого шляху особистості.

Для більшої об'єктивності за застосування біографічного методу використовуються свідчення очевидців (близьких людей, батьків, родичів, друзів, педагогів).

Метод інтроспекції, або самоспостереження, виходить із фундаментальної особливості людської психіки — її рефлексивної природи. Інтроспекція є спостереженням особистості за власними внутрішніми процесами самосвідомості, явищами душевного життя, психічними переживаннями.

Самоспостереженню відкриваються власні переживання, почуття, думки, стосунки, образи, бажання, вольові процеси тощо. Однак воно вимагає особливої внутрішньої роботи з їх осмислення, аналізу, тлумачення, розуміння. Самоспостереження тісно пов'язане із засобом зовнішнього спостереження. Дані, отримані шляхом самоспостереження, співвідносяться дитиною із зовнішніми оцінками, із власною поведінкою, вчинками. Отже, внутрішній суб'єктивний світ є об'єктивною реальністю. Саме в результатах самоспостереження ми знаходимо образи, думки, переживання, що зв'язують нас із навколишньою дійсністю.

Метод самозвіту безпосередньо впливає з методу інтроспекції. Самозвіт являє собою словесний або письмовий звіт про результати самоспостережень, опис учнем свого «Я» в усій цілісності психічних проявів. Із цією метою використовується «Щоденник особистісного зростання», в якому школяр описує свої враження, думки та почуття з різних приводів.

Паралельно з індивідуальною психокорекційною роботою шкільного психолога проводиться групова психокорекція. Створена на базі навчального класу тренінг-група орієнтована на формування у школярів із глибокими порушеннями зору адекватної ситуаціям адаптаційної поведінки.

Продовження додатка В

Таким чином, головною метою групової психокорекції є напрацювання потрібних способів і форм поведінки, які відпрацьовуються у процесі інтенсивної міжсуб'єктної взаємодії.

Корекційна робота в Т-групі будується як своєрідна модель процесу спілкування, оскільки містить у собі її найбільш суттєві параметри:

- ✓ міжособистісний характер взаємодії учасників;
- ✓ комунікативні ситуації як форму реалізації міжсуб'єктної взаємодії;
- ✓ комунікативну основу процесу спілкування;
- ✓ систему вербальних та невербальних засобів.

Групова бесіда є тим методом, який передує усім іншим, з нього починається практична робота у групі. Завдяки бесіді започатковуються щирі стосунки між психологом та школярами, відбувається ознайомлення учасників тренінгу з правилами спілкування у Т-групі. Бесіда як метод групової психокорекції використовується практично на кожному груповому занятті.

Аутотренінг, як ще один метод психокорекційної роботи, має допомогти школярам із глибокими порушеннями зору оволодіти здатністю контролювати свої емоційні прояви шляхом досягнення довільної м'язової релаксації. Відомо, що підвищена тривожність супроводжується мимовільною м'язовою напругою. Відповідно до цього зменшення такої напруги, іншими словами — релаксація, приводить до зниження в дитини напруги в емоційній сфері.

Крім того, оволодіння методикою аутогенного тренування (АТ) сприяє підвищенню стійкості особистості до негативних наслідків стресу або психотравми, забезпечує релаксацію та активацію загального психічного і фізичного тону організму і є досить ефективним засобом психогігіє-

Продовження додатка В

ни і психопрофілактики, продуктивним методом управління власними психоемоційним і психофізіологічним станами.

Цей метод посідає важливе місце на перших заняттях, однак його доцільно використовувати поряд з іншими психотехнічними вправами протягом усієї психокорекційної роботи, оскільки його застосування дозволяє скоригувати такі індивідуальні особливості особистості, як невпевненість у собі, страх, тривожність і т. ін.

Іншим методом, якому відводиться важлива роль на першому етапі психокорекційної роботи, є психомалюнок, оскільки його застосування сприяє створенню позитивної емоційної атмосфери в групі. Він доповнює вербальні методи, оскільки допомагає школярам зняти емоційну напругу, повніше виявити себе.

Словесний спосіб ознайомлення учасників Т-групи один з одним і з персональною проблематикою на початковому етапі є дуже складним. Саме тому словесний опис власних особистісних рис часто замінює умовний психомалюнок, на якому школяр образно зображує власне «Я».

Таким чином, головною метою застосування цього методу є навчити учасників тренінгу бачити глибокий психологічний зміст, прихований у малюнку, оскільки це позитивно впливає на ставлення дитини до інших людей і до себе.

Психомалюнок виконується під час або наприкінці заняття, а також у вигляді домашнього завдання.

Оскільки найбільші труднощі у спілкуванні школярів із глибокими порушеннями зору пов'язані саме з вербальною комунікацією, важливим невербальним методом, що стимулює школярів до участі в роботі Т-групи, є психогімнастика.

Психогімнастика — метод, який спирається на невербальну експресію, передусім на міміку та жести, адже часто саме невербальна поведінка здатна цілісно виразити психологічний стан людини.

Продовження додатка В

Головна мета психогімнастики, окрім оволодіння засобами невербальної взаємодії, полягає також в усвідомленні учасниками Т-групи власної невербальної поведінки, що є важливою складовою інтеракції. Часто в дитини може бути несвідомим той чи інший рух або жест, значення якого вона не розуміє.

До того ж, даний невербальний метод є ефективним засобом оптимізації соціально-перцептивної сфери особистості через те, що увага в процесі міжсуб'єктної взаємодії спрямовується на «мову тіла», оскільки засобом невербальної комунікації є експресія руху, яка передбачає актуалізацію таких способів вияву емоцій, як міміка та жест.

Одним із методів, який використовується у процесі групових занять, є рольова гра. За своєю суттю гра — це завуальоване заняття, що дозволяє створити легку невимушену атмосферу міжособистісного спілкування, під час якого діти можуть випробувати себе у різних ролях.

Рольові ігри можуть проводитись як за казковими або фантастичними, так і за цілком реалістичними сюжетами.

Слід зазначити, що на адаптаційному етапі корекційної роботи робиться акцент на ігровій мотивації, яка відповідає психологічному віку дітей і безперечно сприятиме засвоєнню програмного матеріалу.

Досягнуті результати оцінюються психологом наприкінці етапу за відповідними психодіагностичними методиками і власними спостереженнями в ході індивідуальної та групової психокорекційної роботи.

II етап. Репродуктивний (3 клас)

На даному етапі важливе місце відводиться розвитку діалогічного мовлення учнів, формуванню насамперед комунікативних (мовленневих) умінь — слухання-розуміння, діалогізування. Із цією метою застосовується перш за все метод діалогічних вправ.

Продовження додатка В

Психолог знайомить школярів із різними типами діалогів, реплік, з яких вони складаються, навчає сприймати діалог на слух, відтворювати його.

У подальшому членами групи самостійно конструюються (моделюються) діалоги, що відповідають певній ситуації або темі. Головний акцент при цьому робиться на ситуації, яка задає ті координати, від яких залежить зміст і перебіг розмови, що відбувається.

На початкових заняттях під час моделювання школярами діалогів можуть використовуватись функціональні моделі, що являють собою певну схему організації міжсуб'єктної взаємодії і служать наочною опорою для моделювання учасниками тренінгу діалогів. Слід зазначити, що кожній функціональній моделі відповідає певна комунікативна ситуація.

Окремі заняття будуються як послідовна серія типових комунікативних ситуацій (ТКС), оскільки відповідна робота загалом тісно пов'язана з безпосереднім моделюванням ситуацій та відтворенням учасниками тренінгу певних дій. Таке відтворення реалізується не тільки після одиначної простої дії, а й, за можливості, одночасно з виконанням дій, що наслідуються (модель). Учасники повинні уважно спостерігати за послідовністю дій у межах, на які вони фактично здатні, і зберігати цю послідовність у короткочасній пам'яті, після чого мають відтворити дії максимально наближено до моделі.

Однак вважаємо за потрібне зазначити, що моделюванню діалогів за опорною схемою передують така робота:

- ✓ читання діалогу;
- ✓ з'ясування, що за функцію виконує кожна репліка;
- ✓ складання відповідної моделі діалогу;
- ✓ відтворення діалогу за моделлю.

Як прийом використовується зміна ситуації, щоб продемонструвати, як відповідно змінюється тактика комунікан-

Продовження додатка В

тів. Створюється нова модель діалогу, що відповідає новій ситуації, після чого за моделлю відтворюється діалог.

Такий комплекс вправ достатньо провести кілька разів, щоб школярі навчилися відтворювати діалог за певною схемою, оскільки репродуктивні завдання й аспекти у межах тренінгу передбачають стандартні й алгоритмізовані характеристики соціальної взаємодії і мають за мету вирішення завдань розвитку спеціальних здібностей та оволодіння комунікативними вміннями.

Із часом завдання, що пропонуються учасникам занять, поступово ускладнюються, розмір діалогу збільшується, спрощуються наочні опори.

Окрім методу діалогічних вправ на даному етапі психокорекційної роботи використовуються практично ті самі методи психологічного впливу на особистість дитини з глибокими порушеннями зору, що і на першому етапі, але застосовуються вони здебільшого з метою формування в учнів необхідних соціальних умінь (перцептивних, інтерактивних, комунікативних).

Наприкінці етапу з метою виявлення його результативності проводиться контрольне тестування всіх учасників психокорекційної роботи, одержані результати порівнюються з попередніми.

ІІІ етап. Креативний (4 клас)

Центральне місце у психокорекційній роботі на її третьому етапі відводиться такому важливому методу, як соціодрама, оскільки вона сприяє креативному осмисленню ситуацій соціальної взаємодії, подоланню внутрішніх (особистісних) і зовнішніх (міжособистісних) конфліктів, формуванню в учасників тренінгу адаптаційної поведінки.

Сфери, у яких відбувається спілкування школяра з глибокими порушеннями зору (сім'я, клас, школа), є також сферами виникнення міжособистісних конфліктів. Детермі-

Продовження додатка В

нація міжособистісних конфліктів визначається взаємодією об'єктивних та суб'єктивних чинників: перші складають потенційну можливість конфлікту, а другі — особливості його реалізації. Серед суб'єктивних факторів особливе значення має схильність особистості обирати ту чи іншу тактику поведінки у конфліктній ситуації. Це впливає і на те, як дитина сприймає ситуацію, себе та поведінку іншої людини, і на те, як буде розвиватись конфлікт, яку тактику поведінки обере суб'єкт: продуктивну чи деструктивну.

Моделювання ситуацій передбачає визначення партнерів (кількість, статус), розподіл між ними ролей, визначення ініціатора контакту (або конфлікту), опис умов, у яких відбувався контакт, постановку конкретного комунікативного завдання.

Як правило, певні ситуації аналізуються за таким алгоритмом:

- ✓ спочатку відбувається первинне оцінювання ситуації — когнітивний процес з афективними компонентами;
- ✓ потім оцінюються власні можливості, включаючи можливу підтримку з боку оточуючих. Уже на цьому етапі часто розвиваються нові стратегії подолання труднощів;
- ✓ на основі невдач чи нової інформації здійснюється перехід до третинного оцінювання проблеми, що включає нову постановку завдання і нові альтернативи поведінки.

Таким чином учасники групової психокорекційної роботи вчаться аналізувати ситуацію та свої дії в ній, знаходити справжні причини власних невдач, ефективні шляхи вирішення проблеми, певної ситуації.

Важливим моментом у цій роботі є напрацювання у школярів «критеріїв успішності». Це досягається шляхом обговорення ними під керівництвом шкільного психолога об'єктивних показників успіху в тій чи іншій конкретній ситуації.

Продовження додатка В

Кожному члену групи пропонується відповідно до даних критеріїв оцінити власні результати у значущій для нього ситуації.

Зростання в учасників тренінгу рефлексії дає можливість з'ясувати, якими їх бачать інші члени групи, якими вони є насправді, що в кінцевому результаті дозволяє переглянути власний Я-образ. Зниження егоцентричних тенденцій у поведінці учасників тренінгу стає можливим за рахунок перенесення акцентів зі свого «Я» на інші «Я». При цьому спочатку відбувається усвідомлене, а згодом підсвідоме заглушення егоцентричних проявів суб'єкта (зменшується багатослів'я, збільшується кількість невербальних проявів, посилюється зворотний зв'язок, підвищується розуміння партнера та взаєморозуміння між членами групи).

Рівень оволодіння учасниками психологічного тренінгу практичними навичками та вміннями значним чином залежить від їхнього попереднього соціального досвіду, оскільки невдачі чи зневіра у власних можливостях різко негативно впливають на уявлення дитини з глибокими порушеннями зору про себе, свою значущість. Саме тому у процесі тренінгу дуже важливо враховувати те, що на мотивацію дитини та її дії впливає не тільки сам факт успіху чи невдачі, а й суб'єктивне сприйняття їх самим учасником міжособистісної взаємодії.

Слід зазначити, що на заключному етапі психокорекційної роботи використовуються практично ті самі методи, що і на попередніх етапах, однак вони можуть застосовуватись також з метою контролю та самоконтролю за рівнем досягнень.

Наприкінці третього етапу психокорекційної роботи проводиться заключне тестування всіх її учасників. Отримані результати стосовно кожного школяра порівнюються з попередніми, що дозволяє об'єктивно виявити результативність загального циклу психокорекційних занять.

Якщо на початку психокорекційної роботи соціальна взаємодія з найближчим оточенням нерідко сприймається шко-

Продовження додатка В

лярами з глибокими порушеннями зору як джерело постійних проблем та конфліктів, то психокорекційна робота, особливо групова взаємодія, дає можливість кожній дитині пережити й осягнути спілкування як глибинну, емоційно насичену реальність, що являє собою самоцінність.

Отже, реалізація поетапної психокорекційної роботи, гнучке поєднання її індивідуальних та групових форм сприяє, на наш погляд, психосоціальному розвитку молодших школярів із глибокими порушеннями зору, їхній успішній соціальній адаптації та реабілітації.

**Орієнтовний тематичний план програми
«Психосоціальна адаптація учнів
із порушеннями зору»**

У змісті психокорекційної роботи ми виділяємо три блоки (модулі): перцептивний, інтерактивний і комунікативний.

Перцептивна змістовна лінія охоплює формування та розвиток у школярів із глибокими порушеннями зору спеціальних знань та перцептивних умінь.

У структурі будь-якого перцептивного досвіду виділяються суб'єкт і об'єкт сприйняття, його процес і результат (утворення образу). Образ іншої людини або власний Я-образ і є важливим продуктом соціальної перцепції, що включена у процес соціальної взаємодії.

Інтерактивна лінія передбачає формування та розвиток у школярів із глибокими порушеннями зору інтерактивних умінь, оволодіння соціальними ролями.

Цьому сприяє робота з формування потрібних способів та форм поведінки, які відпрацьовуються в процесі інтенсивної міжсуб'єктної взаємодії, яка моделює різні життєві ситуації.

Тобто в процесі послідовної індивідуальної та групової психокорекційної роботи у школярів із глибокими порушеннями зору формуються відповідні поведінкові моделі, які включають ті чи інші навички, вміння демонструвати певні

Закінчення додатка В

знання. Навчання відбувається шляхом спостереження та імітації певної моделі, засвоєння якої супроводжується позитивними підкріпленнями. Критерієм ефективності психокорекційної роботи є ступінь адаптованості школяра до зовнішніх умов, наявність у нього адаптаційної поведінки.

Комунікативна змістовна лінія передбачає розвиток діалогічного мовлення учнів, формування та розвиток комунікативних (мовленневих) умінь — слухання-розуміння, діалогізування.

Вона включає моделювання школярами діалогів за відповідними функціональними моделями, що являють собою певну схему організації міжсуб'єктної взаємодії. Головний акцент у цій роботі робиться на ситуації, яка задає ті координати, від яких залежить зміст і перебіг діяльності спілкування.

У процесі розробки психокорекційного курсу беруться до уваги положення сучасної психолого-педагогічної науки про необхідність урахування вікових та пізнавальних можливостей школярів.

Для нотаток

Для нотаток

Навчальне видання
КОСТЕНКО Тетяна Миколаївна
ГУДИМ Ірина Миколаївна
**«НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ»**

Навчально-методичний посібник

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Провідний редактор *Ю. Єрмоленко*
Редактор *А. Литовченко*
Технічний редактор *В. Мельник*

Підписано до друку 29.11.2019. Формат 70х100/16.
Папір офсетний. Гарнітура Шкільна. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 14,95. Обл.-вид. арк. 12,4.
Тираж 3 316. Зам. № 2711-2019

ТОВ Видавництво «Ранок»,
вул. Кібальчича, 27, к. 135, Харків, 61071
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №5215 від 22.09.2016.
Адреса редакції: вул. Котельниківська, 5, Харків, 61051.
E-mail: post@ranok.com.ua. Тел. (057)727-70-90

Навчально-методичний посібник надруковано на папері українського виробництва

Надруковано у друкарні ТОВ «ТРИАДА-ПАК»,
пров. Сімферопольський, 6, Харків, 61052.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №5340 від 15.05.2017.
Тел. +38(057)712-20-00. E-mail: sale@triada.kharkov.ua

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Головна мета авторів посібника — надання практичних порад з питань організації освітнього простору для дітей із порушеннями зорових функцій, окреслення особливостей їхнього мовленнєво-комунікативного, когнітивного, емоційно-вольового та особистісного розвитку; визначення перешкод в опануванні навчальних навичок, зокрема в мовній, математичній та природничій предметних галузях. І насамперед, визначення шляхів та засобів подолання бар'єрів у навчанні дітей із порушеннями зору, а саме: адаптація простору, модифікація навчальних матеріалів, комунікація з дитиною та її взаємодія з колективом однолітків.

ВИДАВНИЦТВО
РАНОК



Інтернет-підтримка
interactive.ranok.com.ua

