

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ВЕРТУГІНА ВАЛЕНТИНА МИКОЛАЇВНА

УДК 37.013+37.3.2[:376-056.262(043.3)

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ ЗОРОВИМ ВІДХИЛЕННЯМ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ**

13.00.08 – дошкільна педагогіка

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник :
Луцан Надія Іванівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ШКОЛИ.....	12
1.1. Підготовка дітей до школи як психолого-педагогічна проблема...	12
1.1.1. Психологічна готовність дітей до школи.....	13
1.1.2. Педагогічні засади підготовки дітей до школи.....	23
1.2. Специфіка підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в умовах загальноосвітнього дошкільного навчального закладу.....	35
1.2.1. Психофізичні особливості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням.....	46
1.2.2. Особливості організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в умовах загальноосвітнього дошкільного навчального закладу.....	53
1.3. Засоби підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до школи в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах.....	67
Висновки з першого розділу.....	76
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗОРОВИМ ВІДХИЛЕННЯМ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ.....	78
2.1. Стан підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.....	78
2.2. Характеристика рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням.....	86
2.3. Педагогічні умови підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.....	106

2.4. Модель підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.....	125
2.4.1. Принципи організації експериментальної роботи.....	125
2.4.2. Модель підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.....	129
2.4.3. Змістовий аспект підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.....	133
2.5. Порівняльні дані рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі на констатувальному та прикінцевому етапах.....	162
Висновки з другого розділу.....	171
ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	176
ДОДАТКИ.....	202

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами до формування життєвої компетентності особистості на всіх рівнях освіти від дошкілля до вищої школи; пріоритетними напрямками модернізації дошкільної освіти в Україні, особливостями розвитку і підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в загальноосвітній школі.

Проблема підготовки дітей до школи розглядалась класиками педагогічної науки, зокрема Я. Коменським, К. Ушинським, С. Русовою, В. Сухомлинським, а також психологами Л. Виготським, А. Венгером, О. Лурія, Д. Ельконіним, О. Запорожцем, В. Котирло, Т. Піроженко, О. Проскурою та ін.

На сучасному етапі підготовка дітей до навчання в школі досліджується в різних напрямках: наступність дошкільної і початкової ланок освіти (А. Богуш, Н. Гавриш, М. Машовець, О. Проскура, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Федорович та ін.), мовленнєва готовність дітей до школи (А. Богуш, К. Крутій, Н. Шиліна); педагогічні і організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи (О. Козлюк, Ю. Малікова, О. Мартиненко, Н. Черепаня та ін.).

Проблема підготовки до школи дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням у спеціальних дошкільних навчальних закладах розглядається такими вченими, як Ю. Бистрова, Л. Вавіна, І. Гудим, Т. Дегтяренко, В. Коваленко, А. Колупаєва, А. Петруня, І. Сасіна, Т. Семенишена, Н. Сухоніна та ін. Водночас практика засвідчує, що з кожним роком збільшується кількість дітей дошкільного віку із зоровим відхиленням, а спеціальні дошкільні навчальні заклади не в змозі забезпечити дошкільною освітою дітей, які потребують особливих освітніх послуг. Ці діти здобувають дошкільну освіту в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах і продовжують навчатись у загальноосвітніх школах. Натомість дослідження з підготовки до навчання у школі дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням у межах

загальноосвітнього дошкільного навчального закладу не були предметом спеціального розгляду науковців України.

Спостереження за дітьми із зоровим відхиленням, які відвідують дошкільний навчальний заклад, виявило низку суперечностей між:

- вимогами сьогодення щодо залучення дітей дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах і невідповідністю педагогічних умов організації навчання дітей із зоровим відхиленням на етапі підготовки їх до школи;

- реаліями відвідування загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів дітьми із зоровим відхиленням і відсутністю науково обґрунтованих методичних рекомендацій з підготовки дітей дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі;

- непередготовленістю вихователів загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів до роботи з дітьми із зоровим відхиленням і вимогами шкільної освіти щодо підготовленості дітей старшого дошкільного віку до навчання у загальноосвітній школі;

- нерозумінням батьками особливостей розвитку і навчання дітей із зоровим відхиленням і їхнім бажанням бачити свою дитину гармонійно розвиненою.

Означені суперечності зумовили вибір теми дослідження: **«Педагогічні умови підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі».**

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми кафедри математичних і природничих дисциплін початкової освіти «Підготовка майбутніх фахівців в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору» [№ 0110U008158], що входила до плану наукової роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Автором досліджено аспект підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі. Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол

№ 12 від 01.07.2008 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 23.12.2008 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах.

Завдання дослідження.

1. Визначити зміст і структуру феномена «підготовленість дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі»; уточнити поняття «інклюзивна освіта», «діти із зоровим відхиленням».

2. Визначити критерії, показники і схарактеризувати рівні підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах.

3. Обґрунтувати педагогічні умови підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.

4. Розробити та експериментально апробувати модель і методику підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах.

Об'єкт дослідження: підготовка дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.

Предмет дослідження: експериментальна методика підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах.

Гіпотеза дослідження: підготовка дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах буде ефективною, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- забезпечення індивідуально-диференційованого навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням;

- занурення дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в активну пізнавально-ігрову діяльність;
- взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у підготовці дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання завдань дослідження було використано комплекс методів дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, систематизація наукових джерел з досліджуваної проблеми з метою визначення теоретичних позицій, ключових понять, критеріїв, показників, педагогічних умов, узагальнення наукової і методичної психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки дітей до школи. Для з'ясування стану підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі було використано емпіричні методи: аналіз чинних програм, навчально-виховних планів роботи вихователів старших груп, спостереження і запис роботи вихователів щодо здійснення диференційованого підходу до дітей із зоровим відхиленням; бесіди, анкетування вихователів; аналіз медичних карток дітей, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і прикінцевий етапи) з метою виявлення рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у загальноосвітній школі. Для узагальнення одержаних результатів задіяно методи математичної статистики: кількісний та якісний аналіз експериментальних даних щодо підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.

Базою дослідження виступили дошкільні навчальні заклади № 83, № 125, № 512, № 672, № 689, № 690, № 742, № 755, № 771, № 781 Деснянського району м. Києва, № 56, № 72, № 518, № 563, № 626, № 679, школа-дошкільний навчальний заклад «Перлина» Подільського району м. Києва, № 19 «Троянда», № 22 «Світанок» м. Івано-Франківськ; на різних етапах експериментально-дослідною роботою було охоплено 100 дітей дошкільного віку, 30 вихователів дошкільних навчальних закладів.

Наукова новизна одержаних результатів: вперше визначено і науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки дітей старшого дошкільного віку із

зоровим відхиленням до навчання в школі в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах (забезпечення індивідуально-диференційованого навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням; занурення дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в активну пізнавально-ігрову діяльність; взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у підготовці дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі); розкрито сутність і структуру феномена «підготовленість дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі»; виявлено критерії (мотиваційно-вольовий, когнітивний, комунікативно-мовленнєвий) з відповідними показниками та схарактеризовано рівні (високий, достатній, задовільний, низький) підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі; розроблено модель підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі; уточнено поняття «інклюзивна освіта», «діти із зоровим відхиленням», набула подальшого розвитку методика підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено діагностувальну та експериментальну методики підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі; систему вправ, ситуацій, ігор для дітей із зоровим відхиленням на етапі їхньої підготовки до школи; складено план і зміст тематичного семінару для вихователів «Підготовка дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі». Матеріали дослідження можуть бути використані в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу; в системі підвищення кваліфікації та перепідготовки вихователів ДНЗ; у розробці програм навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку із зоровим відхиленням, у підготовці методичних посібників для ДНЗ та у практиці підготовки майбутніх вихователів у системі вищої освіти.

Основні положення і результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів № 83 (акт № 23 від

14.06.2014 р.), № 125 (акт № 32 від 17.06.2014 р.), № 512 (акт № 19 від 25.03.2014 р.), № 672 (акт № 22 від 27.12.2013 р.), № 689 (акт № 16 від 18.04.2014 р.), № 690 (акт № 24/1 від 14.03.2014 р.), 742 (акт № 33 від 25.06.2014 р.), 755 (акт № 27 від 03.06.2014 р.), 771 (акт № 22 від 28.05.2014 р.), 781 (акт № 25 від 14.05. 2014 р. Деснянського району м. Києва; № 56, № 72, № 518, № 563, № 626, № 679, школи-дошкільного навчального закладу «Перлина» Подільського району м. Києва (акт № 1616 від 04.11.2014 р.); № 19 «Троянда» (акт № 158 від 25.09. 2014 р., № 22 (акт № 77 від 22.09.2014 р.), м. Івано-Франківськ, в Уманському державному педагогічному університеті (акт № 324/01 від 27.02.2012 р.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації обговорювалися на: міжнародних «Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності» (м. Маріуполь, 13–14 квітня 2010 р.), «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір» (м. Київ, 28–29 березня 2012 р.). «Читання в контексті розвитку інформаційного суспільства» (м. Кам'янець-Подільський, 17–18 квітня 2012 р.), «Наука вчора, сьогодні, завтра» (г. Новосибірськ, 24 июля 2013 г.); всеукраїнських «Українська етнопедагогіка у контексті розвитку сучасних теорій виховання та навчання» (м. Івано-Франківськ, 11–12 листопада 2005 р.), «В.О. Сухомлинський і сучасність: до 90-річчя з дня народження В.О. Сухомлинського» (м. Одеса, 14–16 вересня 2008 р.), «Формування культури родинного виховання: проблеми і перспективи» (м. Івано-Франківськ, 10–12 жовтня 2008 р.), «Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти (м. Київ, 14–15 травня 2009 р.), «Формування професійної компетентності вчителя початкових класів» (м. Івано-Франківськ, 22–24 вересня 2010 р.), «Дошкільна освіта в умовах інтеграції: історія, проблеми, перспективи» (м. Ніжин, 21–22 жовтня 2010 р.) науково-практичних конференціях; на міжвузівській науково-практичній конференції студентів, аспірантів, викладачів і науковців «Гуманне виховання як формуюча складова сучасного змісту освіти» (м. Умань, 4 квітня 2012 р.) та на науково-методичних семінарах «Філософія для дітей та дорослих за літературними творами В.О. Сухомлинського» (м. Бровари,

20.04.2010 р.), «Сучасні підходи до підготовки майбутнього педагога в умовах неперервності педагогічної освіти» (м. Богуслав, 04.11.2010 р.), «Практика використання інформаційних технологій у дошкільній освіті» (м. Київ, 23.05.2011 р.).

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 24 публікаціях автора, з них 14 – у фахових виданнях України, 1 – у фаховому електронному виданні іншої країни (Росія), 2 – у виданнях навчально-методичного характеру (у співавторстві), 1 навчальна програма (у співавторстві), 4 – у працях апробаційного характеру, 2 – додатково відображають результати дисертації.

Особистий внесок автора в роботі у співавторстві полягає в розробці моделі підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі; визначенні критеріїв, показників, рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі, розробці методичних рекомендацій до Програми виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» (розділ «Діти з особливими освітніми потребами») (2012 р.). Усі результати, представлені в дисертації, отримано одноосібно.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (226 найменувань, з них 4 – іноземною мовою), що обіймає 27 сторінок, 9 додатків. Загальний обсяг дисертації – 230 сторінок, основний текст дисертації викладено на 175 сторінках. Робота містить 9 таблиць, 1 рисунок, що обіймають 4 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ШКОЛИ

1.1. Підготовка дітей до школи як психолого-педагогічна проблема

Проблема підготовки дітей до навчання в школі була й є предметом інтенсивних теоретичних і практичних досліджень з боку як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Виокремившись в окрему категорію, підготовка дитини до навчання в школі стала об'єктом спеціального аналізу психологів (Л. Виготський, А. Венгер, Ю. Гільбух, Н. Гуткіна, Д. Ельконін, О. Запорожець, А. Захаров, О. Кононко, С. Ладивір та ін.) і педагогів (Ш. Амонашвілі, Р. Буре, М. Вашуленко, Л. Кондрашова, М. Фіцула, О. Савченко, Н. Скрипченко, В. Шавровська та ін.). Інтерес учених до цієї проблеми настільки високий, що її дослідження ускладнюється різноманітністю трактувань означеного поняття. Історико-педагогічний аналіз становлення й розвитку теорії і практики підготовки дітей до школи свідчить про різні підходи щодо біологічного, соціального і педагогічного чинників, які зумовлюють неоднозначне визначення її змісту й форм.

Наразі існує низка досліджень, у яких по-різному визначаються поняття «готовність до школи» і «підготовка до школи». Зазначимо, що немає однастайності у поглядах учених щодо визначення самого поняття «готовність», яке, залежно від аспекту дослідження, розглядається як «психічний стан», «властивість», «якість», «структурне утворення» та поняття «підготовка».

Підготовка до школи у дошкільній педагогіці визначається як комплексне багатокомпонентне явище, що включає, зокрема, загальну та спеціальну підготовку, інтегрованим результатом якої є підготовленість дитини до школи. Подекуди дослідники ототожнюють ці два поняття. Ми підтримуємо позицію Т. Бондаренко, яка, аналізуючи різні підходи щодо визначення сутності поняття «підготовка до школи», теоретично довела, що готовність дитини до шкільного

навчання – це результат процесу підготовки, тобто комплекс педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини (психічний, розумовий, емоційний, морально-вольовий, соціальний), створення умов для формування загальнонавчальних умінь і навичок (організаційних, інтелектуальних, комунікативних), які забезпечили б дитині цілісний особистісний розвиток як суб'єкта майбутньої навчальної діяльності [15]. Отже, на нашу думку, поняття «підготовка» – це процес, кінцевим результатом якого є готовність чи неготовність дитини до будь-якої діяльності. У ході освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі свідомість дитини має бути підготовлена до сприйняття учіння як соціально значущої діяльності. Цей новий етап життя вимагає від дитини точного і постійного дотримання досить жорсткого порядку щодо часового режиму й дисципліни. Зміниться й ставлення дитини до самої себе, адже вона буде поступово усвідомлювати нові обов'язки, свій новий статус «я – школяр». Це є одним із перших кроків шкільної зрілості.

Наукові дослідження початку 70-х років ХХ ст. послуговувалися змінами в системі початкової освіти, що пов'язані зі скороченням тривалості навчання до трьох років. На сучасному етапі поняття «готовність до школи», як зазначає Т. Степанова, – це сукупність двох складових: готовність навчатися (вроджена здатність людського інтелекту засвоювати знання й оволодівати різноманітними навичками) і готовність до школи [194, с. 140]. Досліджуючи питання еволюції змісту дошкільної освіти у другій половині ХХ ст., Т. Степанова, розглядає еволюцію терміна «підготовка дитини до школи», аналізуючи погляди Я. А. Коменського, К. Ушинського, В. Сухомлинського щодо цієї проблеми.

Наразі проблемі підготовки дітей до шкільного навчання відводиться чільне місце і присвячено дослідження ряду науковців. Так, Н. Черепаня стверджує, що готовність – це стан «потенційних і тому ідеальних можливостей дитини; шкільна зрілість – це стан її актуальних і реальних можливостей» [213]. З. Лебедева доходить висновку про те, що готовність до навчання у школі визначається тими вимогами, які школа ставить до рівня розвитку знань і вмінь дітей, котрі приходять до першого класу. Т. Бабаєва зазначає, що готовність до школи – це

досягнення такого рівня особистісного розвитку, який найбільш повно співвідноситься з потребами сучасної школи та дозволяє прогнозувати високу результативність навчальної праці школяра з перших днів шкільного навчання [31].

У дослідженні будемо послуговуватися таким визначенням поняття «готовність до шкільного навчання», яке подане в словнику-довіднику: «готовність до шкільного навчання – це сукупність морфологічних та психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, що забезпечує успішний перехід до систематично організованого шкільного навчання. Готовність до шкільного навчання зумовлена дозріванням організму дитини, а саме: її нервової системи, рівнем розвитку психічних процесів, ступенем сформованості особистості тощо. Виокремлюють види готовності до шкільного навчання: біологічна, психологічна, педагогічна, психолого-педагогічна» [69]. Аналізуючи дослідження вчених на кшталт підготовки дітей до школи, ми погоджуємось і підтримуємо думку Т. Степанової, яка чітко розмежовує поняття «підготовка до школи» і «підготовленість», зазначаючи, що «підготовка до школи – це процес засвоєння знань, навичок, умінь, досвіду і т. ін., набутих у процесі навчання, практичної діяльності», а «підготовленість – це результат підготовки до якої-небудь діяльності, здатність її виконувати». Звідси випливає, що «підготовляти» – означає «давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід і т. ін. в процесі навчання, практичної діяльності» [195].

Для логічного та послідовного викладу матеріалу дисертаційного дослідження, зважаючи на вищесказане, більш ґрунтовно розглянемо зміст понять «психологічна готовність дітей до школи» і «педагогічні засади підготовки дітей до школи».

1.1.1. Психологічна готовність дітей до школи. Готовність дітей до школи в психологічному аспекті досліджувалася багатьма вченими (Л. Божович, А. Венгер, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, А. Кравцов, О. Леонтьєв, М. Поддьяков та ін.). В Україні означену проблему

досліджували вчені під керівництвом В. Котирло (С. Ладивір, Я. Котлярова, О. Проскура та ін.). Звернемося насамперед до психологічних словників і з'ясуємо, як психологи визначають феномен «психологічна готовність дітей до школи».

Психологічна готовність до шкільного навчання тлумачиться як «комплекс психічних якостей, необхідних дитині для успішного початку навчання у школі. Включає позитивне ставлення до школи й учіння (мотиваційну готовність), достатньо високий рівень розвитку довільності поведінки (вольову готовність), наявність певного запасу знань, умінь і навичок, рівень розвитку пізнавальних інтересів (розумову готовність), а також сформованість якостей, що забезпечують встановлення взаємовідносин з дорослими й однолітками, входження в життя класного колективу, виконання спільної діяльності (моральну готовність)» [168].

Проблема психологічної готовності до школи була в центрі уваги як зарубіжних учених (Г. Гетцер, А. Керн, С. Штребел, Я. Йірасек та ін.), так і вітчизняних (Л. Божович, А. Венгер, А. Захаров, О. Запорожець, В. Котирло, Н. Коробко, С. Ладивір, О. Проскура та ін.) учених. Розглядаючи рівень готовності дітей до шкільного навчання, учені виділяють три аспекти: інтелектуальний, емоційний і соціальний, вирішальну роль при цьому надаючи інтелектуальним можливостям дітей. Так, Ю. Бромфенберг, Д. Брунер, Р. Заззо відзначають роль соціальних чинників, значущість суспільного й сімейного виховання в підготовці дітей до школи. Вітчизняні психологи (Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, А. Захаров, В. Котирло, Г. Костюк, С. Ладивір, О. Проскура та ін.) під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміють досягнення дитиною такого рівня розвитку, при якому вона стає здатною брати участь у систематичному шкільному навчанні, тобто, на їхню думку, успішне навчання в школі можливе лише за умови, якщо на момент вступу до школи дитина набула відповідного особистісного, інтелектуального та фізичного розвитку, який забезпечує її психологічну готовність до навчання у школі [50, 79, 62, 103, 114, 164]. Якщо в 50–60-х роках ХХ ст. готовність до шкільного навчання ототожнювалась з наявністю в дитини певної суми знань і

уявлень, необхідних для шкільного навчання, то вже в 60–70-х роках ХХ ст. сформулювалось інше бачення цього питання: зміст готовності до шкільного навчання зумовлено якісними особливостями психіки, сформованими в дошкільному віці до шести–семи років. Відомий дитячий психолог Л. Венгер писав, що бути готовим до школи – не означає вміти читати, писати і рахувати. Бути готовим до школи – означає бути готовим усьому цьому навчитись.

Відтак готовність дітей до навчання в школі визначається сукупністю фізіологічних і психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного шкільного навчання; вона зумовлена дозріванням організму дитини, її нервової та м'язової систем, ступенем сформованості особистості, рівнем розвитку пізнавальних психічних процесів, певним рівнем розвитку здатності дитини виконувати навчальні завдання та шкільні обов'язки, що оцінюються дорослими за суспільно-значущими критеріями.

Готовність дітей до школи визначається ще й такими параметрами:

- умінням планувати й організовувати самостійно свою діяльність відповідно до поставленої мети;
- умінням оцінювати, контролювати процес та зіставляти результати своїх дій із поставленою метою;
- прагненням й умінням знаходити сховані властивості предметів, встановлювати певні закономірності й використовувати їх;
- умінням слухати й чути, розуміти іншу людину;
- умінням виконувати такі логічні операції, як абстракція, конкретизація, аналіз, синтез, узагальнення [133].

Психологічна готовність дітей до навчання в школі – це комплекс психічних якостей, що забезпечують успішність навчання у школі. Вона охоплює такі складові: мотиваційну, інтелектуальну, особистісну, емоційно-вольову, соціальну, комунікативну готовність.

Зупинимось на вольовій готовності дітей до школи, якій присвячено фундаментальні експериментальні дослідження В. Котирло [103].

Зауважимо, що однією з найважливіших властивостей людини є здатність керувати собою і своїми психічними процесами. Натомість ця здатність не дана їй від природи, а складається поступово в дошкільному віці. Найпростішою формою свідомої регуляції поведінки є виконання дій за попередньо сприйнятими словесними вказівками. При цьому дитина мусить уявити наступні дії, передбачити результат, тобто змобілізувати свідомість на виконання завдання, що вимагає від неї сформованості довільних дій.

Учені (В. Давидов, О. Запорожець, Д. Ельконін, В. Котирло та ін.) відзначають, що одним із якісних психічних новоутворень дітей старшого дошкільного віку є сформованість довільності психічних процесів: довільно керованими у дітей стають не тільки дії, а й учинки та поведінка в цілому. Завдяки цьому, як зазначає В. Котирло, у дітей формується вольова готовність до нової навчальної діяльності.

Експериментальні дослідження вченої довели, що вольовий розвиток дитини напередодні вступу до школи досягає такого ступеня, на якому стають можливими цілеспрямованість діяльності й поведінки, їх підпорядкованість свідомості. Показниками вольового розвитку випускника дошкільного закладу є довільність, навмисність як ознака дій психічних процесів, підпорядкованість мотивів поведінки та вміння докладати зусиль для досягнення мети.

В. Котирло було визначено складові компоненти вольової готовності дітей до школи, а саме: довільні дії (передусім дії за попередньою словесною інструкцією), довільні психічні процеси (сприймання, мислення, запам'ятання, відтворення і т. ін.), а також такі за структурою діяльність і поведінка, в яких усвідомлюються мотиви й мета, мобілізуються зусилля [76, с. 69].

Вступаючи до школи, діти здебільшого бажають добре вчитися, виконувати вимоги вчителя, натомість не всі мають для цього належні передумови, й тому не всі правильно й швидко вміють долати навіть незначні труднощі. Особливо це стосується дітей неорганізованих, у яких відсутня витримка та інші вольові якості.

Вольова ж готовність дошкільника, за словами вченої, виявляється у здатності спрямовувати свою психічну активність і керувати собою відповідно до вимог конкретного завдання й діяльності в цілому, правил поведінки, моральних норм, доступних віку дитини.

Воля дитини, як засвідчує експериментальне дослідження В. Котирло, формується й виявляється у процесі різних видів діяльності та спілкування з людьми, які її оточують. За даними вченої, це відбувається в міру того, як захоплена важливим для себе цілями дитина виявляє здатність домагатися їх здійснення, докладаючи зусиль. Поступово вправляються й певні вольові якості: самостійність, наполегливість, організованість, ініціативність, відповідальність, сміливість, витримка (зрозуміло, в дитячих «масштабах») [76, с. 93].

На думку С. Ладивір, у дітей дошкільного віку важливо насамперед діагностувати рівень дошкільної психологічної зрілості, а не шкільної. Лише психологічно зрілий дошкільник здатний до соціальної адаптації й адекватного входження у навчальну діяльність школяра. Учена визначає зміст поняття «дошкільна зрілість» у психологічному та фізіологічному сенсах як цілісний психічний стан дитини-дошкільника з оптимальним рівнем розвитку якісних новоутворень, для яких дошкільний період є сенситивним: сформовані соціальні емоції, розвинута уява, достатній рівень розвитку наочно-образного мислення, довільність психічних процесів та саморегуляція, адекватна самооцінка, сформована мотивація комунікативної соціальної активності [114].

Виділяють два види психологічної готовності до школи, до яких належать спеціальна готовність (сенсомоторна, інтелектуальна) і загальна особистісна готовність (довільність, позитивне ставлення до школи, сформованість спілкування з дорослими і ровесниками). За І. Кондаковим, психологічна готовність до шкільного навчання – це сформованість у дитини психологічних властивостей, без яких неможливо успішне оволодіння навчальною діяльністю в школі. Автор виділяє загальну психологічну готовність, про що свідчать показники інтелектуального і сенсомоторного розвитку; спеціальну, досягнення за програмами дошкільної освіти (рахунок в межах 10, швидкість читання і т. ін.);

загальну особистісну готовність як інтегративний показник уже досягнутого психічного розвитку (довільність діяльності, адекватність спілкування з дорослими і ровесниками, позитивне ставлення до школи і навчання). При цьому учений підкреслює, що індивідуальні показники цих форм готовності оцінюються при їх порівнянні з показниками вікової норми [96].

Г. Урунтаєва під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміє комплекс психологічних якостей, що забезпечують успішне навчання в школі. Учена виокремлює у її структурі такі компоненти: інтелектуальна готовність (певний рівень розвитку пізнавальних процесів – мислення, сприймання, пам'яті, уяви), особистісна (певний рівень розвитку самосвідомості, волі й мотивів поведінки), комунікативна (певний рівень розвитку умінь і навичок спілкування, встановлення контактів із ровесниками й дорослими) [207].

Готовність до школи в сучасних умовах розглядається насамперед як готовність до шкільного навчання чи навчальної діяльності. Цей підхід зумовлений наявною періодизацією психічного розвитку дитини та змінами провідних видів діяльності. На думку Е. Кравцової, проблема психологічної готовності до шкільного навчання одержує свою конкретизацію як проблема зміни провідних видів діяльності, тобто це перехід від сюжетно-рольових ігор до навчальної діяльності. Такий підхід є актуальним і значущим, натомість готовність до навчальної діяльності не охоплює зміст феномена «готовність до школи» [105]. Л. Божович ще в 60-і роки ХХ ст. вказувала, що готовність до навчання в школі складається з визначеного рівня розвитку уявної діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції, своєї пізнавальної діяльності й ставлення до соціальної позиції «школяра» [14]. Аналогічні погляди розвивав О. Запорожець, відзначаючи, що готовність до навчання в школі – це цілісна система взаємозалежних якостей дитячої особистості, включаючи особливості її мотивації, рівень розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступінь сформованості механізмів вольової регуляції [79]. Традиційно виділяються три аспекти шкільної зрілості: інтелектуальний, емоційний і соціальний. Під інтелектуальною зрілістю розуміють диференційоване

сприйняття (перцептивна зрілість); концентрацію уваги; аналітичне мислення, що виражається в здатності встановлювати основні зв'язки між явищами; можливість логічного запам'ятовування; вміння відтворювати зразок, а також розвиток тонких рухів руки і сенсомоторну координацію. Отже, інтелектуальна зрілість відображує функціональне дозрівання структур головного мозку. Емоційну зрілість розуміють як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання. До соціальної зрілості належить потреба дитини в спілкуванні з однолітками й вміння підпорядковувати свою поведінку законам дитячих груп, а також здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання. Так, Л. Божович виділяє кілька параметрів психологічного розвитку дитини, що найбільш істотно впливають на успішність навчання в школі. Серед них – визначений рівень мотиваційного розвитку дитини, що включає пізнавальні та соціальні мотиви навчання, достатній розвиток довільної поведінки й інтелектуальність сфери. Найбільш важливим у психологічній готовності дитини до школи, на думку науковця, є мотиваційний аспект. Дитина, яка готова до школи, хоче вчитися, по-перше, тому, що їй хочеться зайняти визначену позицію в суспільстві, що відкриває їй доступ у світ дорослих; а, по-друге, тому, що в неї є пізнавальна потреба, яку вона не може задовольнити. Саме ці дві потреби сприяють виникненню нового ставлення дитини до нового середовища, яке Л. Божович назвала «внутрішньою позицією школяра»[14].

Тривалий час уважалось, що критерієм готовності дитини до навчання є рівень її розумового розвитку. Л. Виготський одним із перших сформулював думку про те, що готовність дитини до шкільного навчання полягає не стільки в кількісному запасі уявлень, скільки в рівні розвитку пізнавальних процесів. У наш час виділяють три основні лінії, за якими повинна відбуватися підготовка дітей до школи: а) загальний розвиток. До моменту влаштування дитини до школи її загальний розвиток повинен досягти певного рівня. Передусім тут ідеться про розвиток необхідного обсягу пам'яті, уваги й особливо інтелекту, тобто потрібно враховувати можливий потенціал дитини; б) виховання вміння довільно керувати

своєю поведінкою. Характерною рисою дитини дошкільного віку є яскраве сприйняття, у неї легко перемикається увагу і хороша пам'ять, але керувати всім «багатством» вона ще не вміє. Уміння зосередитися на тому, що не викликає у дитини безпосереднього інтересу, робити не тільки те, що їй хочеться, але й те, що необхідно – є обов'язковими надбаннями дитини для вступу до школи; в) формування мотивів, що спонукають до навчання. Тут мається на увазі не той природний інтерес, який діти дошкільного віку виявляють до школи, а виховання дійсно глибокої мотивації, яка зможе стати спонукальною причиною їхнього прагнення до здобуття нових знань і вмінь.

У науковій педагогічній літературі усталився такий підхід щодо структури готовності дітей до школи:

- фізична готовність: зріст, вага, об'єм, м'язовий тонус, пропорції, шкірний покрив і т. ін.;
- інтелектуальна: словниковий запас, розвиток мовлення, світогляд, спеціальні вміння, рівень пізнавальних процесів;
- особистісна: сформованість нової внутрішньої соціальної позиції, моральних якостей, поведінки, спілкування з однолітками;
- емоційно-вольова: уміння ставити й виконувати цілі, приймати рішення, намічати план дій;
- психологічна: позитивна мотивація [57].

Загальновідомо, що сьогодні, у світлі нових вимог щодо дошкільної і початкової ланок освіти, перед тим, як прийняти дитину до школи, їй пропонують пройти тест на готовність до школи, який визначає не тільки предметну готовність дитини – уміння читати, лічити, писати, а й не менш важливу психологічну готовність. Саме остання забезпечує успішне включення дитини до процесу шкільного навчання та його ефективність. Вступивши до школи, дитина посідає нову соціальну позицію – школяра. Для ефективного формування позитивної мотивації дитини необхідно підтримувати її бажання «бути такою, як дорослий». Необхідно завчасно ознайомити дитину із соціальною функцією школи та її режимом, навчальними дисциплінами, які вивчаються в школі.

Сьогодні наявна численна кількість методик щодо визначення ступеня готовності дитини до школи [57].

У залежності від вибору тієї чи тієї методики готовності дитини до шкільного навчання обираються основні її критерії та добираються методики для їх діагностування. При цьому показниками готовності дитини до шкільного навчання виступає комплекс якостей і характеристик, які свідчать про досягнення в розвитку дитини. Н. Нижегородцева та В. Шадріков у структурі готовності до школи виділяють п'ять блоків навчально-важливих якостей: особистісно-мотиваційний (особистісні якості, які входять у цей блок готовності, визначають те чи те ставлення дитини до школи і навчання, бажання чи небажання приймати навчальне завдання, виконувати завдання педагога, тобто вчитись); прийняття навчального завдання (розуміння завдань, які ставляться педагогом і бажання їх виконати; прагнення до успіху чи бажання їх уникнути); уявлення про зміст діяльності й способи її виконання (відображення рівня елементарних знань і вмінь, якими володіє дитина до початку навчання); інформаційний блок готовності (якості, що забезпечують сприймання, переробку і збереження різноманітної інформації в процесі навчання); управління діяльністю (якості, що забезпечують планування, контроль і оцінку своєї діяльності, прагнення до навчання). Зауважимо, що високий рівень пізнавальної активності ще не гарантує достатню мотивацію навчання, необхідно, щоб пізнавальні інтереси дитини були пов'язані зі змістом і умовами шкільного навчання [130].

О. Проскура на основі досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів дає загальну характеристику особливостей мислення дитини-дошкільника, показує роль виховання і навчання в його розвитку. Власне дослідження автора доводить, що в розумовому розвитку важливі не стільки конкретні завдання, скільки розумові дії, які засвоює дитина, доступні їй способи розв'язання задач. Інтелектуальна готовність до школи повною мірою визначає всю своєрідність пристосування дитини до нових вимог, до нової діяльності. Вона є важливим компонентом у цілісній системі психологічної готовності дитини до навчання у школі, тому й розглядати її слід у системі [164].

Важливим аспектом у підготовці дитини до шкільного навчання, за словами О. Проскури, є психологічна готовність дитини до взаємодії й спілкування з учителем та однокласниками. На думку автора, причиною низького рівня розумової готовності може бути несформованість як пізнавальних інтересів, так і вміння докладати зусилля, тривалий час підпорядковувати свою діяльність певній меті. З іншого боку, навпаки, низький рівень емоційно-вольової готовності буває зумовлений недостатнім розумовим розвитком [151].

В. Мухіна зазначає, що кожна дитина в своєму розвитку є індивідуальною. Індивідуальні відмінності дитини проявляються в її розумовому розвитку, у психічних станах, в особливостях структури її самосвідомості. Темпи психічного розвитку насамперед залежить від вроджених особливостей морфології мозку, проте пізніше на темпи розвитку впливають умови життя, виховання, навчання. Зовнішні умови (соціум, національна культура, традиції, тип сім'ї, ставлення до самої дитини) впливають на особливості психічного розвитку дитини. Проте, крім зовнішніх умов, психічний розвиток визначається й внутрішньою позицією самої дитини [127, с. 45–47].

Переконливим є дослідження вчених (Г. Кравцов, О. Кравцова), які, спостерігаючи за молодшими школярами, аналізують причини неготовності до школи дітей і виділяють три основні сфери, що містять психологічні труднощі й проблеми. Так, перша група труднощів пов'язана з нерозумінням дітьми специфічної позиції вчителя, його професійної ролі. Учитель – не просто доросла людина, яка розповідає цікаву історію, уся його діяльність підпорядкована завданню дати дітям знання, навчити їх. Нерозуміння цього утруднює сприймання дитиною запропонованого завдання як навчального, перешкоджає виділенню навчальної проблеми. До другої групи труднощів належить недостатній розвиток спілкування й здатності взаємодіяти з іншими дітьми. Це зумовлено самою суттю навчальної діяльності. Як відомо, навчальна діяльність – діяльність колективна. Індивідуальна навчальна діяльність є надбанням того, хто вже навчився вчитися. Першокласникам це ще не під силу. Третя група труднощів

пов'язана зі специфічним ставленням дошкільника до самого себе, до своїх можливостей і здібностей, до своєї діяльності і її результатів [104, 105].

Отже, психологічна готовність до шкільного навчання – цілісне утворення, яке включає достатньо високий рівень розвитку мотиваційної, інтелектуальної та вольової сфер. Відставання в розвитку однієї з них спричиняє відставання в розвитку інших сфер. Під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміємо необхідний і достатній рівень психологічного розвитку дитини для засвоєння шкільної програми за певних умов навчання, а саме: прагнення до суспільно значущої діяльності, здатність доволіно керувати своєю поведінкою, спрямовувати зусилля на розв'язання пізнавальних завдань, уміння робити елементарні узагальнення, практичне оволодіння мовою, уміння налагоджувати стосунки з ровесниками, разом гратися й працювати.

1.1.2. Педагогічні засади підготовки дітей до школи. Підготовка дитини до школи – завдання комплексне, багатогранне, яке охоплює всі сфери життя дошкільника. Усебічний розвиток особистості дитини забезпечується єдністю морального, розумового, естетичного та фізичного виховання. «Розумове виховання виступає не лише як оволодіння знаннями й способами мислительної діяльності, але й як формування певних якостей особистості дитини», – зазначає М. Поддьяков [146, с. 37].

Підготовка дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі розглядалась як у психологічному, так і в педагогічному аспектах.

Психологічна підготовка у загальному розумінні трактується у словниках як «активізація здатностей особистості для певного виду діяльності. Психологічна підготовка спрямована на формування і закріплення стійких якостей (знань, умінь, навичок), потрібних у тій чи іншій діяльності, уміння вчасно користуватися своїми здібностями у певній галузі праці. Для психологічної підготовки необхідне формування мотивів тієї сфери діяльності, до якої готується особа, осмислення нею соціальної значущості цього виду діяльності, вироблення серйозного та відповідального ставлення до неї. Психологічна підготовка є загальною якістю

особистості, що завжди співвідноситься з певним видом діяльності й потребує високоефективного її використання» [167].

На думку В. Котирло, випускник дошкільного навчального закладу має оволодіти певними знаннями, вміннями й навичками, які стануть підґрунтям подальшого навчання дітей у школі. Розумова підготовка, за її словами, складається з трьох компонентів:

1) певний обсяг знань про довкілля: знання про довколишні предмети та їх властивості, про явища живої й неживої природи, про людей, їхню працю, деякі явища суспільного життя, про моральні норми поведінки тощо;

2) деякі спеціальні знання та навички, такі як елементарні математичні уявлення й дії, вміння здійснювати звуковий аналіз слів, володіння елементами грамоти, готовність руки дитини до письма тощо;

3) певний рівень розвитку пізнавальної діяльності, який має вирішальне значення для успішного навчання в початковій школі: розвиток сприймання, пам'яті, мислення, уяви, ступінь довірливості пізнавальних процесів, тобто здатність підпорядковувати їх певній навчальній меті [76, с. 39].

У зв'язку з цим особливого значення, зауважує В. Котирло, набувають пошуки ефективних способів розумового виховання в дошкільному віці. Їх відбір, так само, як і побудова програми, визначається змістом знань, водночас уведення нового змісту повинно відбуватися не традиційними методами, а на спеціальних моделях, що в наочно-дійовій формі презентують дітям властивості речей, які б вони інакше не змогли побачити [76, с. 8]. Щодо розмежування методів розумового виховання на дві групи – методи формування власне знань і методи розвитку мислення, то вчена була переконана, що означені методи «дають належний ефект тільки в єдності», оскільки озброєння знаннями водночас формує і мислення, а мислення, у свою чергу, розвивається в процесі засвоєння й оперування знаннями. Головне, щоб знання розвивали розум дитини, збуджували і зміцнювали допитливість, пізнавальні інтереси [76, с. 8].

Зауважимо, що готуючи дітей до школи у процесі спеціальної підготовки, слід уникати надмірного перевантаження дітей дошкільного віку інформаційними

відомостями з різних освітніх галузей, які не узгоджуються з потенційними віковими можливостями їх засвоєння. Наприклад, такими, як знання з фізики, математики, грамоти, геометрії, історії, астрономії, географії, валеології, анатомії та фізіології тощо, якими начинені й сьогодні варіативні програми дошкільних закладів. Усе частіше сьогодні можна почути, що наші діти акселерати, вони мають неабиякі потенційні можливості для засвоєння складного матеріалу, потрібно лише розробити відповідну методику навчання. Запереченням цієї сентенції є слова В. Котирло про те, що «прямої і однозначної залежності розвитку від навчання немає» [76, с. 164]. Отже, мова йде насамперед про розвиток дитини, завдяки якому й забезпечується підготовка дітей до школи.

Розвивальний ефект навчання залежить від його змісту й методів, а зміст і методи навчання обов'язково лімітуються віковими можливостями дітей, і в доборі змісту навчання ні в якому разі не можна ігнорувати вік дитини, оскільки, за образним виразом академіка О. Запорожця, «проблема віку, яку ми виштовхнули у двері, стукає у вікно» [79]. Не можна навчати дітей усього, чого захочуть дорослі, і чого вони можуть навчити. Важливо для нас, зауважує В. Котирло, щоб одержані знання сприяли розвитку дитини, а не були «мертвим вантажем чи механічно відтворювалися», нам не потрібно, щоб дитина була схожою «на автоматичний устрій, який би видавав те, що в ньому було запрограмоване» [103, с. 164]. За словами дослідниці, наявність у дітей певної суми знань, сформованих умінь і навичок ще не вичерпує зміст поняття «підготовка дітей до школи». Крім фізичної та розумової «зрілості», дитина повинна мати й відповідний розвиток емоційно-вольової сфери, тобто, крім спеціальної підготовки дітей до школи, потрібно здійснювати й загальну підготовку. Загальна підготовка дітей до школи передбачає формування готовності дітей до навчання у школі в двох вимірах: готовність до навчання (засвоєння певних знань) і готовність до нового способу життя, до нової соціальної позиції «школяр, учень» [91].

Підготовка дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі в педагогічному аспекті на сучасному етапі досліджувалась багатьма вченими

(Л. Артемова, З. Борисова, Р. Буре, Н. Ветлугіна, Е. Вільчковський, А. Давидчук, Т. Козакова, В. Логінова, В. Нечаєва, Г. Петроченко, Є. Радіна, О. Усова, та ін.). Науковці визначають такі чинники готовності дітей до навчання в школі: розумовий (В. Логінова, Г. Петроченко, О. Усова та ін.); моральний (Л. Артемова, В. Нечаєва та ін.); фізичний (Е. Вільчковський, Г. Петроченко); трудовий (З. Борисова, Р. Буре); естетичний (Н. Ветлугіна, Т. Козакова); поведінковий (Л. Артемова).

Педагогічний аспект підготовки дітей до школи передбачає організацію особистісно зорієнтованого процесу навчання й виховання на гуманістичних засадах за моделлю суб'єкт–суб'єктної взаємодії. Основою для фізичного і соціального аспектів формування цілісної особистості є створення соціально-педагогічного середовища із залученням сім'ї, дошкільної установи і школи для забезпечення фізичної розвиненості кожної дитини; педагогічного діагностування з метою сприяння психічному розвитку; наступності у діяльності сім'ї, дошкільної установи і школи для формування соціальної компетентності. Сучасна соціальна ситуація в освітньому просторі характеризується гуманістичною парадигмою розвитку дитини з раннього віку й до повноліття, особистісно зорієнтованими пріоритетами виховання, індивідуалізацією навчання, вступом дітей до школи у віці шести років. Вона різнобічно вплинула на конкретну дитину, спричинила значні зміни у свідомості батьків, вихователів, в організації діяльності дошкільних навчальних закладів і початкової школи. Усе це вимагає створення нових умов у сім'ї, дошкільному навчальному закладі, школі, а саме: конкретизація життєво значущого й науково впорядкованого змісту освіти відповідно до основних освітніх ліній, інтеграція дитячих видів діяльності; виокремлення щорічних показників розвитку дітей у різних видах діяльності для виявлення оптимальної компетентності на кожній віковій сходинці; різні форми організації дітей у повсякденні; поєднання самостійної та організованої дорослим діяльності дітей; систему взаємодії педагогів і батьків; організацію розвивального життєвого простору з орієнтиром на індивідуальні й колективні вікові потреби

дітей; упорядкованість і водночас гнучкість щодо часової організації життя дітей тощо [66, с. 471].

Проблема розумової підготовки дітей до школи висвітлена у роботах З. Лебедевої, В. Логінової, Л. Парамонової, Г. Петроченко, О. Усової та ін. Так, О. Усова вперше в дошкільній педагогіці ввела в науковий обіг термін «навчання». На думку автора, навчання не може замінити ні гра, ні трудове виховання, воно органічно пов'язане з ними. Саме завдяки розвиткові цих видів діяльності з'являється можливість вирішувати освітньо-виховні завдання, спрямовувати відповідним чином дитячий розвиток і підготовку дитини до школи. Виховний вплив навчання виявляється в тому, що воно прямо й безпосередньо пов'язане з тими вимогами, які ставляться до дитини у школі [208]. «У процесі навчання і під його безпосереднім впливом у дітей зароджується навчальна діяльність, – зауважує О. Усова, – тобто здатність дитини виконувати розумову роботу певного напрямку. Навчальна діяльність вносить значні зміни в поведінку дитини. Вона стає більш зібраною, легше реагує на слово дорослого, звикає вислуховувати подробиці, стає більш уважною» [208, с. 198–199]. В освітній роботі з дітьми в дошкільному навчальному закладі найбільша ефективність, зазначає автор, належить навчанню як такому засобу, де дорослий дає дитині не лише знання й уміння, але й сам засіб оволодіння ними, активно впливаючи на дітей [144, с. 44]. Однак для створення такого засобу, наголошує О. Усова, необхідно враховувати особливості психіки дитини, у першу чергу – здатність до наслідування й особливості співвідношення наслідувальних і самостійних елементів у її діяльності. Дидактичний процес, за автором, полягає в тому, що дорослий «веде дитину певним шляхом у засвоєнні знань, умінь, викликає в них наслідувальну діяльність щодо способу оволодіння матеріалом» [208, с. 46].

Вимоги школи до дитини, яка вступає до першого класу, включають певні вміння, а саме: володіти розумовими операціями, узагальнювати й диференціювати предмети і явища довкілля, планувати свою діяльність і

здійснювати контроль, адже навчальна діяльність потребує певного запасу знань про довколишній світ, сформованості елементарних понять.

Розглядаючи проблему готовності дитини до навчання у школі й шкільну зрілість як єдиний за своєю природою, але різний за станом феномен – готовність, Н. Черепаня зазначає, що готовність – це стан «потенційних і тому ідеальних можливостей дитини; шкільна зрілість – це стан її актуальних і реальних можливостей». Саме такий підхід, доходить висновку автор, створює «необхідні передумови для повноцінного розвитку особистісних якостей майбутнього школяра, які гарантують йому всебічну психологічну захищеність і сприяють успішній навчальній діяльності» [216]. Н. Черепаня виокремлює показники рівня готовності дитини до систематичного навчання: бажання йти до школи, наявність пізнавального інтересу, що перебуває в прямій залежності від кількості, якості й характеру інформації, знань, одержаних дитиною, а також від способу їх подачі.

Т. Степанова, розглядаючи підготовку дитини до школи як педагогічну проблему в ракурсі трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки, зазначає, що в наукових колах України склалися два протилежні підходи стосовно процесу підготовки до школи: одні вчені (А. Гончаренко, О. Кононко, З. Плохій) категорично заперечують будь-яку підготовку дітей п'яти років до навчання в школі, надаючи перевагу «вільній неаргументованій дорослим діяльності»; інші вчені (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Кудикіна, Н. Шиліна) відстоюють необхідність формування певного рівня готовності дітей до навчання у школі, формування в них різних видів компетентності відповідно до Базового компонента дошкільної освіти [195, с. 132]. Т. Степанова розмежовує дефініції «підготовка дітей до школи» та «готовність дітей до школи». На її переконання, зміст першої дефініції є виключно педагогічним аспектом, натомість як зміст другої дефініції – психологічний аспект. Проте ці поняття безпосередньо пов'язані з передшкільною освітою.

Проаналізувавши наукові доробки вчених, доходимо висновку про те, що педагогічний аспект підготовки дітей до школи включає два вектори: загальну й

спеціальну підготовку. Перша з них передбачає кілька видів підготовки: фізичну, психологічну, моральну, естетичну, спеціальну. Конкретизуємо: на порозі вступу до школи в дитини мають бути сформовані вміння самостійно і відповідально виконувати навчальні обов'язки, бути організованою, дисциплінованою; довільно управляти своєю поведінкою та навчальною діяльністю на основі первинних ціннісних уявлень, в основі яких лежить дотримання елементарних загальноприйнятих норм і правил поведінки; знати й дотримуватись правил культурної поведінки; уміти спілкуватися з однолітками і дорослими. Під спеціальною підготовкою вчені розуміють набуття дитиною знань, умінь, навичок, які забезпечать їй успішне оволодіння в першому класі змістом навчання з основних предметів.

Такі автори, як Л. Іщенко, Т. Ковальчук, Д. Струннікова, Н. Яришева та ін., досліджували проблему наступності в процесі ознайомлення дітей із природою та екологічне виховання [86, 197].

Так, Л. Іщенко, розробляючи проблему наступності в екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників, виокремлює умови ефективності цього процесу: екологізація різних видів діяльності; взаємозв'язок у змісті, формах, методах і засобах екологічного виховання; єдність організаційної, методичної та виховної роботи дошкільного навчального закладу, школи і сім'ї [86].

За результатами дисертаційного дослідження, присвяченого наступності в ознайомленні з природою дітей шести й семи років в умовах діяльності навчально-виховного комплексу «школа – дитячий садок», Д. Струннікова доходить висновку про те, що діяльність педагога щодо організації навчально-виховного процесу в старшій групі має спрямовуватися на підготовку дітей до систематичного навчання в школі, у першому класі – на оптимальне використання набутого в дошкільлі досвіду взаємодії з природою, а відтак – на створення передумов для засвоєння першокласниками більш складних теоретичних понять і категорій на наступному етапі навчання.

У дослідженні Д. Струннікової наступність забезпечувалась єдністю у стилі керівництва пізнавальною діяльністю дошкільників і учнів, який ґрунтувався на засадах співробітництва. Автором визначені важливі організаційно-педагогічні умови реалізації наступності в ознайомленні з природою дітей шести і семи років в умовах діяльності навчально-виховного комплексу «школа – дошкільний навчальний заклад» [197].

Аналізуючи фізичну підготовку дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі, С. Замрожевич посилається на дослідження Е. Вільчковського, Н. Денисенко, П. Лесгафта, Т. Осикіної, які найбільш важливим у фізичній підготовці до школи вважають соматичне й психічне здоров'я дітей. Дослідники акцентують увагу на зміцненні здоров'я та загартовуванні організму, на формуванні рухових навичок, вихованні позитивних моральних і вольових рис характеру та культурно-гігієнічних навичок, на розвитку інтересу до доступних дітям видів рухової діяльності. Зазначають, що фізична підготовка до школи сприяє розвитку опорно-рухового апарату, координації рухів, дрібної моторики рук і пальців, загартовуванню дитячого організму, що в комплексі готує дитину до прийняття нею нового статусу – статусу школяра [78].

Сутність мовленнєвої підготовки дитини старшого дошкільного віку широко розкрита в працях А. Богуш, О. Божович, Л. Калмикової, Н. Луцан, Н. Шиліної та ін. [12, 13, 14, 118, 218]. Науковці виокремлюють поняття: мовленнєва підготовка і мовленнєва готовність дітей до навчання у школі. Уточнюють, що поняття «мовленнєва підготовка» використовується у двох значеннях: 1) загальномовленнєва підготовка – розвиток навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мови для мислення, спілкування; 2) спеціальна мовна (мовленнєва) підготовка – пропедевтика вивчення мови, початкове усвідомлення її знакової системи, формування основ спеціальних умінь у галузі читання, письма, аналіз мовних явищ. На шостому році життя проводиться, як вважають дослідники, спеціальна підготовка, що починається «з повідомлення дітям елементарних знань про мову, формування початкових

спеціальних мовленнєвих умінь. По її закінченні діти повинні оволодіти читанням й елементами письма».

Отже, мовленнєва підготовка дітей до школи включає оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої дійсності, формування її усвідомлення.

Окремі вчені (Л. Калмикова, Л. Кондрух, І. Луценко, Т. Піроженко та ін.) пов'язують мовленнєву готовність дітей до школи із формуванням у них комунікативно-мовленнєвих навичок.

Займаючи важливе місце в соціальному житті дитини, мовлення є інструментом спілкування, пізнання, регуляції її поведінки, засобом розвитку й виховання. У цьому зв'язку виняткової ваги набуває розробка методичних завдань з формування мовленнєвих навичок у дошкільників на основі теорії мовленнєвої діяльності, що передбачає реалізацію комунікативного підходу до розвитку їхнього мовлення. Так, Л. Кондрух було розроблено практично зорієнтований психолого-педагогічний курс для формування комунікативної готовності старших дошкільників до навчання у школі.

В умовах переходу на навчання дітей із шести років, крім традиційних знань, умінь і навичок, вводяться принципово нові елементи змісту, а саме: формування особистісного досвіду творчої діяльності; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до довкілля в цілому й до мовленнєвої дійсності зокрема; комунікативно-мовленнєвий розвиток особистості дитини.

Учені (А. Богуш, Н. Шиліна) розробили структуру мовленнєвої готовності дітей до школи, яка включає такі види компетенцій: фонетичну, лексичну, граматичну, діалогологічну, комунікативну. Зазначимо, що дослідженням було встановлено послідовні стадії формування мовленнєвої готовності дітей до школи, а саме: 1) збагачення знань про довкілля; 2) формування мовленнєвих умінь і навичок відповідно до кожного з виокремлених видів мовленнєвої компетенції; 3) закріплення набутих знань, мовленнєвих умінь і навичок у самостійній ігровій та театральній-ігровій діяльності [12, с. 255].

Отже, мовленнєво-комунікативна підготовка дітей до школи – це особлива підготовка, що специфікою свого змісту стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільників і готовність у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, до нових програмових вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, необхідних для опанування мовленнєвих умінь. Мовленнєва підготовка дошкільників забезпечує людині в подальшому необхідну для її життя й розвитку освіченість, компетентність, кваліфікованість у будь-якій сфері життя та галузі діяльності.

Наразі математична підготовка дітей старшого дошкільного віку до школи є предметом дослідження О. Белошистої, Н. Баглаєвої, Г. Дикольської, М. Машовець, Л. Плетеницької, Т. Степанової, С. Скворцової, В. Старченко, К. Щербакової та ін. [122, 194]. У ракурсі сьогодення актуальним виступає дослідження Н. Грами щодо формування в дітей дошкільного віку економічної грамотності.

Наступність у засвоєнні дітьми математичних знань стала предметом дослідження З. Лебедевої, яка доходить висновку про те, що готовність до навчання у школі визначається тими вимогами, які школа ставить до рівня розвитку знань і вмінь дітей, котрі приходять до першого класу. Педагог, обстоюючи ідею перспективності й наступності, стверджує, що навчання в дошкільній та початковій школі необхідно будувати так, щоб попередні знання й способи діяльності дітей ставали підґрунтям для наступних, щоб у навчальній діяльності дітей поступово нагромаджувався досвід позитивних емоцій [129].

Численні наукові дослідження дають підставу стверджувати про те, що діти старшого дошкільного віку спроможні оволодіти знаннями, вміннями, навичками з різних галузей знань, які необхідні для успішного навчання в школі. Проте дослідження показують і те, що не всі діти старшого дошкільного віку готові до навчання в школі. Як зазначають науковці (Г. Лаврентьєва, С. Іванова), у багатьох дітей, які йдуть до школи, недостатньо розвинене мовлення: діти подекуди використовують слова, не усвідомлюючи їх значень, що заважає їм опанувати

більш високий рівень образного мовлення; словниковий запас бідний на епітети, порівняння, антоніми, синоніми; недостатньо розвинене монологічне мовлення. Також виникають труднощі й із формуванням елементарних математичних уявлень: частина дітей не розуміє співвідношення між предметами та їх частинами; деяким дітям важко орієнтуватись у просторі, вони не володіють умінням вільно пересувати точки відліку тощо. Досить часто в основі неготовності до сприймання навчального матеріалу лежить як неправильно організований освітній простір, так і нездоров'я дошкільника. Результати досліджень (Т. Андрющенко, Н. Денисенко, О. Богініч, Т. Книш та ін.) доводять, що в дітей на етапі підготовки до школи не сформовані навички турботи про власне здоров'я, ціннісне ставлення до нього, тому в першому класі спостерігається досить високий відсоток дітей, які часто хворіють, що негативно позначається на учінні [26].

Сучасна законодавча база реформування дошкільної та початкової ланок освіти на засадах особистісно зорієнтованої освітньої парадигми є досить чітко окресленою. З прийняттям Закону України «Про освіту» (1996 р.), низки законів прямої дії, спрямованих на правове врегулювання питань функціонування перших ланок освіти, визначено основні правові засади їх розвитку в контексті гуманістичного підходу. Так, Закон «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Базовий компонент дошкільної освіти» (2012 р.) спрямовують освітян на оновлення життєдіяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, створення умов для їхньої самореалізації та самоствердження. У цих документах відображено тенденції щодо гуманізації загальної освіти, подано орієнтир на виховання особистості, що здатна до самовираження, визначено вимоги суспільства до розвитку, вихованості, навченості дитини дошкільного віку, її компетентності.

Порівняльний аналіз зазначених нормативних документів дозволяє дійти висновку про єдність теоретико-методологічних підходів, на яких вони ґрунтуються. Зокрема, в «Державному стандарті початкової загальної освіти» наголошується на тому, що початкова школа має продовжити лінію дошкільного розвитку, закріпити й розвинути в умовах шкільного виховання надбання

дошкільного дитинства [65]. У Законі «Про дошкільну освіту» законодавчо закріплюється обов'язковість дошкільної освіти для дітей старшого дошкільного віку: кожна дитина має здобути таку загальноосвітню підготовку, яка дозволить їй успішно навчатися в школі [151].

В умовах модернізації змісту дошкільної освіти значна увага приділяється освітньому процесу в дошкільних навчальних закладах (ДНЗ), де нові педагогічні технології співіснують з консервативними. Адже на часі новий підхід до виховання підростаючого покоління, коли відбувається перехід від соціоцентричної до особистісно зорієнтованої системи. Оскільки у світлі сучасних вимог актуальною є проблема підготовки дитини до школи, то це накладає певні обов'язки на працівників дошкільної освіти щодо організації навчально-виховної роботи в дошкільних навчальних закладах, спрямованої на формування життєво компетентного дошкільника, який проявлятиме себе в школі адекватно до нових умов.

Зважаючи на вищесказане, зазначимо, що, на нашу думку, підготовленість дитини дошкільного віку до школи включає її готовність до сприймання нового, невідомого і використання цих знань у різних видах діяльності, зокрема навчальної, акумулювання життєвої та соціальної компетентності, які формуються в певному освітньому середовищі, і є необхідними умовами для успішного навчання у школі.

1.2. Специфіка підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в умовах загальноосвітнього дошкільного навчального закладу

Нині в Україні приділяється значна увага навчанню дітей із особливими потребами. Підтвердженням цього є нормативно-правова база, ті державні документи, які були прийняті за останні роки. Визначено заходи щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 р., серед яких увага звертається на підвищення кваліфікації педагогічними працівниками, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладах, забезпечення доступності (архітектурної, інформаційно-технічної, кадрового забезпечення, навчально-розвивального середовища) навчальних закладів різних типів для дітей із порушенням психофізичного розвитку, забезпечення системної організаційно-методичної, консультативно-роз'яснювальної роботи серед керівників навчальних закладів, педагогічних працівників, батьків, громадськості щодо забезпечення права на освіту дітям із особливими освітніми потребами [115, 116, 152–156, 158]. Серед дітей із особливими освітніми потребами визначено й дітей із зоровим відхиленням.

Проблема підготовки дітей із зоровим відхиленням до навчання в загальноосвітній школі на сучасному етапі дошкільного дитинства набуває значущості. Це пояснюється насамперед тим, що кількість дітей із цим захворюванням збільшується. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, в усьому світі близько 285 млн людей страждають на порушення зору, з них 45 млн уражені сліпотою та 246 млн мають знижений зір. Щороку в Україні інвалідами внаслідок зорового відхилення визнають близько 12 тис. осіб, проводиться 300 тис. операцій, пов'язаних з офтальмологічною патологією, серед майже 500 тис. пацієнтів з порушенням зору є діти [201]. За даними Українського НДІ медико-соціальних проблем інвалідності, патологія зору є однією з найбільш розповсюджених у структурі захворювань дітей. Цей показник складає 50,8 на 1000 обстежених дітей, які проживають в Україні. Варто зазначити, що спеціальні

дошкільні навчальні заклади не в змозі охопити корекційним навчанням усіх дітей із відхиленнями в розвитку. Значна кількість дітей відвідує загальноосвітні дошкільні навчальні заклади. Однак ці діти також потребують організації спеціальних умов для забезпечення ефективної корекційно-розвивальної роботи, врахування особливостей їхнього психофізичного розвитку. На жаль, в Україні не існує статистики щодо кількості дітей дошкільного віку із зоровим відхиленням, які відвідують загальноосвітні дошкільні навчальні заклади, і ці діти залишаються поза увагою. Проте варто зазначити, що зорова система людини несе на собі величезне навантаження. За допомогою очей людина отримує більшу частину інформації про довкілля, орієнтується в ньому, спостерігає процеси й явища, оволодіває предметно-практичними діями за наслідуванням; зір сприяє формуванню просторових образів, навичок спілкування. Патологія зору (первинний дефект) призводить до вторинних відхилень у розвитку дітей із порушенням зору, що стає перешкодою до успішного навчання в загальноосвітній школі. У зв'язку з цим проблема навчання дітей із відхиленням зору в загальному освітньому просторі є виключно важливою й актуальною. Як зазначають науковці (А. Богуш, В. Котирло, С. Ладивір, Т. Свиридюк, Т. Степанова та ін.), підготовка до школи має відповідати вимогам та критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини. У «Базовому компоненті дошкільної освіти» зазначено, що вона передбачає «фізичний, емоційний, пізнавальний та особистісний розвиток, готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільників, які визначають і забезпечують адаптацію до нового соціального статусу школяра, і є фундаментальними для дошкільного дитинства» [4].

У рамках дослідження розглядаємо поняття «інтеграція», «інтегроване навчання», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «діти з особливими потребами», розкриємо сутність поняття «підготовленість дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі». На сучасному етапі інтегрування дітей із особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України є одним із напрямів гуманізації всієї системи освіти та відповідає

пріоритетам державної політики, що окреслені в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті». Конституція України гарантує право кожного громадянина на доступність якісної освіти. Це повною мірою стосується дітей із особливими потребами. Більшість таких дітей може навчатись у загальноосвітніх школах за умови реалізації інклюзивної моделі освіти. Зауважимо, що в проекті Закону України «Про спеціальну освіту» подано тлумачення *особливих потреб* як тих, що виникають у зв'язку з інвалідністю особи. Визначається, що це насамперед потреби у відновленні або компенсації порушених або втрачених здібностей до різних видів діяльності, у тому числі у можливості оволодіння знаннями [158]. А. Гордєєва дійшла висновку про те, що, характеризуючи особливості, ми відштовхуємось від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, які притаманні лише їй. Водночас особливість передбачає відмінність, індивідуальність, унікальність. Не можна погодитися з класифікацією дітей із особливими потребами, до яких автор відносить: 1) дітей-інвалідів; 2) дітей із незначними порушеннями здоров'я; 3) дітей із соціальними проблемами; 4) обдарованих дітей [56]. Не зрозуміло, за якою ознакою науковець поділяє дітей на такі групи. Адже відомо, що досить багато дітей-інвалідів, дітей із незначними порушеннями здоров'я можуть мати соціальні проблеми і водночас можуть бути обдарованими.

Досліджуючи проблеми інтеграції та інклюзії, окремі вчені (А. Конопльова, Т. Лещинська, М. Малофєєв, Б. Пузанов, Н. Шматко) не вбачають відмінностей між термінологічними визначеннями «інтегроване навчання» та «навчання інклюзивне» [99, 222]. Так, А. Колупаєва дотримується загальновизначеного розуміння освітньої інтеграції, яке передбачає надання можливості учням із порушенням психофізичного розвитку навчатись у звичайних класах загальноосвітньої школи, при цьому діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи, їм надаються усталені освітні послуги [93].

У документах Саламанської декларації (1994 р.) наголошується на тому, що інтеграція дітей і молоді з особливими освітніми потребами відбувається найкраще в рамках інклюзивних шкіл, які повинні приймати дітей, не зважаючи

на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні чи інші відхилення. Інклюзивне навчання (*англ.* inclusion – включення) передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [176]. Інклюзивне освітнє середовище, як зазначає А. Колупаєва, змінює роль педагога звичайного навчального закладу, який має сприймати дітей із особливими освітніми потребами, як і інших дітей у групі / класі; залучати їх і до спільних видів діяльності, ставлячи дещо інші завдання, і до колективних форм навчання та групового вирішення завдань; використовувати різноманітні стратегії колективної участі: ігри, спільні проекти, дослідження тощо [93].

«Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу» [85, с.10]. Зазначимо, що в Україні вже зроблено перші кроки щодо відкриття «інклюзивних» класів. 15 серпня 2011 р. Постановою Кабміну № 872 затверджено Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, також уряд прийняв розпорядження про заходи щодо впровадження інклюзивного навчання, основними з яких визначено створення умов для безперешкодного доступу до навчальних закладів дітей-інвалідів та підготовка кадрів для роботи в умовах інклюзії. Проте не відрегульовано питання підготовки дітей із особливими освітніми потребами, в тому числі й дітей із зоровим відхиленням, до навчання в загальноосвітній школі. Адже багато таких дітей відвідує спеціальні дошкільні навчальні заклади, частина – дошкільні навчальні заклади загального розвитку, а деякі з них отримують знання й досвід спілкування лише в сім'ї.

Аналіз стану проблеми інтегрування дітей із зоровим відхиленням, інклюзивного навчання сьогодні дозволяє розглядати її як одну з актуальних у системі досліджень процесу навчання й виховання дітей із особливими освітніми потребами.

Проблема інклюзивної освіти була і є об'єктом досліджень російських (Л. Ростомашвілі, Л. Солнцева, В. Феоктистова, Л. Шипіцина та ін.) та інших зарубіжних (М. Волері, Дж. С. Вілберс, М. Біна, В. Бледергроен, В. Бішоп, Е. Деніельс, А. Пренгел, К. Стаффорд та ін.) науковців [223, 224, 226]. Так, зокрема, російськими вченими Н. Соколовою, Л. Солнцевою, І. Тюрлік, Л. Шипіциною протягом останнього десятиріччя проведено низку досліджень, присвячених інтегрованому навчанню дітей із зоровим відхиленням [186, 189, 221]. Дослідники акцентують увагу на створенні певних умов для інклюзивної освіти: розроблення нормативно-правової бази, віднайдення коштів для реалізації цього питання, підготовка громадськості до адекватного сприймання дітей із особливими потребами в групі однолітків без особливих освітніх потреб.

Наразі система інклюзивної освіти впроваджена в багатьох країнах Європи та Америки. Про це свідчать публікації М. Біни, В. Бледергроена, В. Бішоп та ін. учених. Так, В. Бледергроен вивчає моторний розвиток глухо-сліпих дітей, А. Пренгел – освіту дітей в інклюзивних класах, Н. Слабо акцентує увагу на підготовці дітей із зоровим відхиленням на «порозі школи» [223, 224, 225, 226]. Зупинимось на дослідженні В. Бішоп, яка проблему інклюзивної освіти розглядає різносторонньо як у теоретичному аспекті, так і дає практичні поради тим вихователям, які працюють у групах дітей із зоровим відхиленням («раннім дитячим учителям»). Вона вважає, що педагог, який працює з дитиною із зоровим відхиленням, має обов'язково консультиватися з педагогами, які безпосередньо працюють із дітьми з особливими потребами. Педагог, групу якого відвідує дитина з візуальними порушеннями, має виявити причини відхилення: певні проблеми під час внутрішньоутробного розвитку, під час пологів, спадковість, набуті порушення, причиною можуть стати й перенесені дитиною хвороби (краснуха), можуть виникати вторинні відхилення зору при захворюванні діабетом тощо. В. Бішоп зазначає, що Державне право Техасу вимагає виявлення в сім'ях дітей із візуальним порушенням і надання їм необхідної допомоги. Звертає увагу на використання всіх можливостей дитини із зоровим відхиленням, її сенсорного досвіду (слух, дотик, нюх) для покращення перебування в соціумі

В. Бішоп використовує термін «візуально ослаблені» діти, описує функції зору, процедуру бачення, підкреслює важливість зору у сприйманні довколишньої дійсності, приділяє увагу набуттю соціальних навичок, зазначає, що соціальні навички – специфічний виклик для дітей із візуальними порушеннями, вважає за потрібне звертати увагу на досвід дитини, а не на її хронологічний вік, дає специфічні пропозиції щодо зближення педагога з дитиною із зоровим відхиленням, пропонує залучати її до різних видів діяльності, ознайомлювати із трансформацією (перетворенням) одних предметів на інші (деревина – від лісових дерев), з утворенням льоду, пари (конденсація – те, що утворюється з води), рекомендує уникати ізоляції (наприклад, дехто «хронометрує» кімнату), пропонує різні прийоми індивідуальної роботи з дітьми із зоровим відхиленням на розвиток сенсорики (пальчикові ігри: місити тісто, глину (дотик); на взаємозв'язок мовлення і зорового аналізатора: знайти подібні за формою, кольором предмети; на розвиток уміння користуватись слухом: співати пісні (особливо з рухами), звертати увагу на те, що і як звучить у довкіллі; розвиток нюхового аналізатора (із закритими очима): як пахне хліб, печиво, шоколад, ваніль, м'ята, цедра (запахи приємні та не дуже). З метою розвитку мовлення необхідно користуватись жестами, відповідно хитаючи головою, пальцем, звертати увагу на вираз обличчя.

В. Бішоп акцентує увагу на співпраці педагога з батьками дітей, надає рекомендації щодо виховання і навчання дітей із зоровим відхиленням. Дослідниця підкреслює, що доцільне використання збереженого зору й уміння ним користуватись дозволить дитині правильно сприймати інформацію та відтворювати її [224].

Учені В. Гудоніс, М. Баркаускайте, аналізуючи досвід навчання дітей із зоровим відхиленням у загальноосвітніх школах, висунули низку пропозицій щодо раціонального вирішення проблеми інтеграції: 1) педагоги масової школи повинні отримати медичні, психологічні та педагогічні знання, а також відомості з корекційної педагогіки про особливості навчання, виховання, розвитку дитини з відхиленням зору; б) для організації в загальноосвітній школі інтегрованого навчання потрібна допомога тифлопедагога-консультанта; 3) адекватне ставлення

до дітей із зоровим відхиленням; 4) педагог повинен правильно інтерпретувати захворювання дитини [61, с. 82]. Вони також зазначають, що на етапі переходу до системи інтегрованого навчання дітей зі спеціальними освітніми потребами необхідно всебічно оцінювати можливості кожної дитини, частину корекційної допомоги в її навчанні та вихованні.

В Україні в 90-х роках ХХ ст. активізувався рух зі створення умов для навчання дітей із особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі, який був ініційований батьками таких дітей та недержавними організаціями. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» як недержавна освітня організація реалізує програму «Інклюзивна освіта» з 1996 р. Важливим партнером у реалізації напряму підготовки керівників загальноосвітніх закладів до створення умов для навчання дітей із особливими потребами проекту є Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти НАПН України, де з 2008 р. керівники загальноосвітніх шкіл України можуть пройти навчання за курсом «Інклюзивна освіта» [85]. Проблема інтегрування дітей із порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір перебіває в зоні уваги українських учених В. Бондаря, Л. Даниленко, А. Колупаєвої, Ю. Найди, Т. Ілляшенко, А. Обухівської, І. Родименко, А. Шевцова та ін. Дослідження, проведене Л. Будяк, присвячене створенню організаційно-педагогічних умов інклюзивного навчання дітей із порушенням психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі [17]. Результати дослідження І. Гудим вказують на важливість формування у дошкільників з порушенням зору невербальних засобів комунікації [60]. Проблема розвитку сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих учнів у підготовчий період вивчення математики висвітлена в наукових доробках Н. Сухоніної [198]. Проте, сьогодні спостерігається ситуація, коли права дітей із особливими потребами на здобуття освіти, соціальну інтеграцію лише декларуються за відсутності механізмів їх реалізації та недостатнього знання інших ефективних практик навчання, а результати досліджень, які проводяться, не досить часто впроваджуються в практику. Незважаючи на вимоги сьогодення, недостатньо уваги також приділяється

питанню передшкільної освіти дітей із зоровим відхиленням, які навчатимуться в загальноосвітній школі, і не факт, що там будуть організовані інклюзивні класи.

Наразі є важливим привернути увагу до проблеми освіти дітей старшого дошкільного віку, які відвідують загальноосвітні дошкільні навчальні заклади, розкрити деякі особливості інтегрування дітей із зоровим відхиленням в освітній процес початкової школи.

Зазначимо, що якість освітнього процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості. Незважаючи на певні особливості чи обмеження у розвитку дитини, у неї завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість життя.

Міжнародна практика пропонує дітям із зоровим відхиленням широкий вибір доступних форм здобуття освіти: індивідуальну, дистанційну, екстернатну, «школи консультативних класів», «школи другого шансу», «вечірні школи», а також «включені» («інклюзивні») форми навчання. Трансформація досвіду зарубіжної «інклюзивної освіти» в систему української повинна враховувати умови й особливості навчання і виховання дітей в Україні та здійснюватись за різними напрямками: соціальний захист дітей із особливими потребами, навчально-виховний, корекційно-реабілітаційний, науково-методичний, матеріально-технічний. Це дасть можливість забезпечити освітні права дітей із особливими потребами для здобуття ними якісної освіти відповідно до особливостей розвитку. Педагоги, які працюють із цими дітьми, у своїй роботі повинні враховувати соціальний, емоційний та когнітивний розвиток кожної дитини.

Зауважимо, що для того, щоб досягти успіху та задовольнити різноманітні потреби дітей, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагогам необхідно змінювати методи навчання, навчальне середовище, матеріали тощо. Ці зміни відбуваються через адаптації або модифікації, які здійснюються з урахуванням конкретних потреб дитини із зоровим відхиленням і включають поведінку, організаційні навички, сенсорні

потреби. При застосуванні різних видів адаптації зміст навчання залишається незмінним, при застосуванні модифікацій він, зазвичай, змінюється шляхом скорочення змісту матеріалу, який необхідно засвоїти, або зниженням вимог до участі в роботі.

За нашими спостереженнями, однією з обов'язкових умов інтегрованого навчання є навчання орієнтуванню в просторі й правильній соціальній поведінці дітей із зоровим відхиленням. Вони можуть навчатись спільно з іншими дітьми тільки в тому випадку, якщо процес освіти створює, забезпечує умови для їх соціальної адаптації, яка здійснюється за трьома взаємопов'язаними напрямками: адаптація до предметного світу, до власного «Я» і до системи міжособистісних відносин, які відображають прийняті в певному суспільстві норми соціальних відносин.

Для успішного навчання дітей із зоровим відхиленням інклюзивна освіта реалізує програму психолого-педагогічного супроводу із залученням тифлопедагогів, офтальмологів, психологів, яка ґрунтується на: доступності усіх форм навчання та освітніх послуг; індивідуалізації навчальних програм з урахуванням можливостей і потреб дитини; поєднанні традиційних та інноваційних підходів до розвитку дитини; створенні сприятливих умов для соціалізації тощо. Першорядне значення для ефективності роботи з навчання, виховання, корекції і профілактики порушень у розвитку дітей має особистість педагога, що характеризується такими якостями, як гуманістична переконаність, моральна зрілість, пізнавальна й педагогічна спрямованість, любов до дітей тощо. Ми поділяємо позицію педагогів і психологів, які вважають, що найважливішою соціальною потребою людини є потреба у спілкуванні. Дефіцит спілкування призводить до затримок у психічному і загальному розвитку мовлення, що віддзеркалює розвиток мислення; затримується розвиток гри, що є показником уповільненого соціального розвитку, зокрема взаємин з іншими дітьми; пригнічується емоційна сфера, унаслідок чого емоції та почуття стають невиразними й уповільненими, неадекватними; зменшується природна рухливість дитини, з'являється млявість, вайлуватість, скутість. Усі ці ознаки притаманні

дітям із зоровим відхиленням і подолати їх можна шляхом забезпечення повноцінного спілкування з однолітками, особливо з дітьми, які не мають особливих проблем у розвитку. Взаємодія між «здоровими» дітьми і дітьми з патологією зору в інклюзивних класах / групах сприяє налагодженню між цими дітьми дружніх стосунків: здорові діти накопичують позитивний досвід взаємодії, а діти з проблемами в розвитку навчаються у ровесників соціального досвіду, починають почуватися комфортно, забезпечується співпраця, співпереживання, співдружність. Дослідження І. Гудим, І. Свиридюк, Л. Сековець показали, що діти краще ставляться до несхожих на них людей, у них спостерігається вища соціальна відповідальність, впевненість у собі [60, 179, 180]. Навчання в інклюзивних класах / групах допомагає дітям із порушенням зору позбутися почуття ізоляції, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, формує почуття відповідальності за товаришів. Тому створення позитивного клімату в сім'ї та шкільному середовищі є необхідною умовою для реалізації потреб як здорової дитини, так і дитини з певними відхиленнями в розвитку. Дитина з особливими освітніми потребами має і загальні для всіх потреби, головна з яких – потреба в любові й обстановці, що стимулює розвиток. Учитись можуть усі діти, а, отже, усі вони, незалежно від ступеня порушення розвитку, мають право на отримання якісної освіти. Вище сказане дає можливість стверджувати, що традиційне шкільне середовище повинно коректуватися відповідно до потреб дітей, які відчувають утруднення в навчанні й адаптації до шкільного середовища. Як зазначають учені (А. Колупаєва, З. Софій, Ю. Найда), інклюзивна модель освіти повинна включати систему освітніх послуг, співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей, створення позитивного клімату в шкільному середовищі [85, 92].

Варто підкреслити, що загальноосвітні заклади, запроваджуючи інклюзивну модель освіти, реалізовуватимуть основне право дитини – право на освіту. Всі діти, молодь і дорослі мають навчатися разом, незалежно від їхніх проблем, вад і відмінностей. Проблема полягає в адаптації освітньої програми та навчального

середовища до потреб дітей, які відрізняються своїми навчальними можливостями, а це потребує певного часу. Щоправда, діти розвиваються швидкими темпами і в них не має можливості чекати, коли держава почне відкривати інклюзивні школи, здійснювати інклюзивний підхід, впроваджувати нові методи навчання, розробляти індивідуальні програми реабілітації. Усі діти є цінними й активними членами суспільства – ця основна ідея Концепції інклюзивної освіти повинна бути в центрі розуміння нового гуманістичного підходу до навчання та виховання дітей із проблемами розвитку, в тому числі й дітей із вадами зору. Підхід, що базується на правах людини, має забезпечувати прогрес, тоді діти з особливими освітніми потребами досягнуть таких само навчальних результатів, як і їхні однолітки. Сьогодні передшкільну освіту діти отримують здебільшого в дошкільних навчальних закладах, проте потрібно звертати увагу і на групи підготовки до школи – групи короткотривалого перебування, які працюють при школах чи закладах додаткової освіти, які відвідує багато дітей із особливими освітніми потребами. При цьому не варто забувати, що існують реальні програми підготовки дитини до школи, за якими такі школи мають працювати. В основу розробки цих програм покладено багаточисленні дослідження педагогів і психологів, результати яких показують, що «правильна» підготовка до школи повинна бути зосереджена на ігровій діяльності, фізичному, фізіологічному та психологічному розвитку дитини. Формування у дошкільників активно-пізнавального ставлення до довколишньої дійсності, уміння успішно орієнтуватись у різноманітних предметах і явищах, здатності доволіно регулювати власну пізнавальну діяльність – це ті передумови, що забезпечують продуктивність розумової діяльності дітей, а також визначають швидкість і легкість засвоєння нових знань і здатність творчо використовувати їх у різних життєвих ситуаціях

Отже, специфіка підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням у дошкільних навчальних закладах полягає в забезпеченні сучасних належних умов для розвитку дітей, враховуючи їхні індивідуальні особливості, ступінь і характер зорового відхилення.

Виходячи з цього, зазначимо, що під підготовленістю дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі розуміємо складне динамічне інтегральне утворення, що характеризується сукупністю теоретичних знань і практичних умінь з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, ступеня і характеру зорового відхилення, що виступають підґрунтям формування різних компетенцій, умінь і навичок, необхідних для успішного навчання дітей у школі, та передбачає: фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, її готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільників, які визначають і забезпечують легку адаптацію дитини до нового соціального статусу і є фундаментальними для дошкільного дитинства.

Таким чином, підготовленість дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі є результатом реалізації створених педагогічних і психологічних умов для їхнього гармонійного цілісного розвитку, в основі яких лежить врахування особливостей розвитку дитини із зоровим відхиленням, специфіки навчання, що сприятиме її адаптації до умов шкільного навчання.

1.2.1. Психофізичні особливості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням. Проблему психологічної готовності дітей із зоровим відхиленням до навчання в школі досліджували Л. Григор'єва, С. Сташевська, Т. Свирид'юк, Л. Плаксіна, М. Немцова, Г. Нікуліна та ін. Так, за даними Т. Свирид'юк, значна кількість дітей із зоровим відхиленням є психологічно не підготовленою до шкільного навчання. За даними її дослідження, 47,5 % випускників спеціальних дошкільних закладів для дітей із вадами зору мають низький рівень сформованості способів розумової діяльності, 70 % – низьку сформованість здатності до колективної форми навчальної діяльності, 63,5 % дітей виявляють низький рівень сформованості вольової та мотиваційної готовності до шкільного навчання. Отже, взявши до уваги дослідження Т. Свирид'юк, можна виділити такі чинники, що зумовлюють психологічну

неготовність дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до шкільного навчання:

- 1) негативний вплив наявного порушення зору на психологічний розвиток дитини із відхиленням зору;
- 2) неадекватні підходи до виховання дітей із зоровим відхиленням у сім'ї;
- 3) недоліками організації й проведення навчально-виховної та корекційної роботи з дітьми в умовах загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів [179].

З'ясуємо насамперед сутність феноменів «зір» та «відхилення».

Поняття «зір дітей» у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» подається так: «зір» – як «одне з п'яти почуттів, органом якого є око» [22, с. 367]. Натомість у «Педагогічному словнику для молодих батьків» поняття «зір дітей» визначається як «фізіологічний процес, на основі якого дитина отримує об'єктивну інформацію та уявлення про розміри, форми і колір предметів, їх взаєморозташування й таким чином оволодіває вміннями орієнтуватись у природному середовищі» [139, с. 161]. Поняття «відхилення» як «відступ від правильного, типового, прийнятого. Відмінність, різниця порівняно з чим-небудь» [22, с. 142]. Зорове відхилення може бути різної спрямованості (див. Додаток А).

Безумовно, розглядаючи проблеми готовності дітей із зоровим відхиленням до шкільного навчання, варто враховувати особливості психофізичного розвитку даної категорії дітей, особливості сімейної ситуації розвитку та особливості організації навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі. Зауважимо: учені неодноразово намагалися довести, що діти із зоровим відхиленням розвиваються за тими самими закономірностями, що й здорові діти. Однак існують особливості розвитку дітей із зоровим відхиленням, які потрібно враховувати, здійснюючи підготовку до школи. Як показують дослідження М. Немцова, порушення зорового аналізатора (первинний дефект) тягне за собою вторинні відхилення в розвитку дитини. Природа вторинних порушень також різноманітна, як і первинна, а це вимагає індивідуального підходу до кожної дитини, а особливо у підготовці до шкільного навчання. У ході теоретичного аналізу встановлено, що діти з порушеннями зору отримують менше інформації

про довколишнє середовище, і ця інформація не завжди є достовірною, точною та чіткою. Тому діти із порушеними функціями зорового аналізатора швидко втомлюються. Зорове стомлення викликає зниження працездатності, відволікає від основної пізнавальної діяльності.

Дослідження вчених (М. Земцова, Ю. Кулагін, Н. Морозова, І. Моргуліс, Л. Солнцева) свідчать про негативний вплив аномального чинника порушення зору на розвиток дитини, на її навчання в школі. Порушення зору в дошкільному віці досить різноманітні за клінічною формою, патогенезом, за ступенем вираженості дефекту. Основний контингент дітей як спеціальних дошкільних навчальних закладів, так і дітей із зоровим відхиленням, які відвідують загальноосвітні дошкільні навчальні заклади, складають діти з амбліопією та косоокістю, рідше – з міопією, гіперметропією, астигматизмом [81, 187].

Беручи до уваги результати дослідження Г. Лабайчука, С. Рикова, зазначимо, що порушення зорової системи завдає великої шкоди формуванню психічних процесів, руховій сфері, фізичному розвитку дитини. У дітей із зоровим відхиленням розрізняють внутрішньосистемні вторинні відхилення і міжсистемні. Внутрішньосистемні вторинні відхилення – це порушення функцій у самій зоровій системі внаслідок первинного дефекту зору. Науковці виділяють такі внутрішньосистемні відхилення: порушення периферійного та бінокулярного зору; порушення окорухаючої функції; порушення фіксації погляду; порушення функції розрізнення кольорів; порушення окоміру; порушення здатності встановлювати просторові зв'язки між предметами; порушення просліджувальної функції; порушення цілісності сприйняття; порушення макро- і мікроорієнтування у просторі. Зауважимо, що при своєчасному зверненні до лікаря можна запобігти виникненню внутрішньосистемних відхилень. Міжсистемні вторинні відхилення – це відхилення у розвитку функцій, тісно пов'язаних із зором. До них відносяться порушення: ритмічної діяльності (почуття ритму); порушення рухової активності (порушення рухів); порушення у психічній діяльності; порушення аналізуючого сприйняття; порушення образного мислення; порушення логічної пам'яті; порушення довільної уваги; порушення мовлення. Міжсистемні вторинні

відхилення можна виправити лише завдяки спільній роботі тифлопедагога, вихователів і батьків. Педагогу слід враховувати структуру зорового дефекту, характер первинних і вторинних відхилень розвитку, щоб організувати таку навчально-виховну й корекційно-компенсаторну роботу з дітьми, які мають зорове відхилення, аби забезпечити не лише відновлення зору і його функцій, а й загальний усебічний гармонійний розвиток дітей [171].

Доведено, що глибоке вивчення предметів і явищ довколишнього життя потребує і високого рівня аналізу та синтезу. Аналіз передбачає виявлення нових якостей, синтез – установлення нових зв'язків. У результаті цього забезпечується новий рівень розумової діяльності, формуються впорядковані систематизовані знання про довкілля. Розширення загального кругозору дітей та підвищення рівня їхньої аналітико-синтетичної діяльності забезпечуються цілеспрямованим навчанням на заняттях та збагаченням їхнього життєвого досвіду. Вихователі вчать дітей правильно називати об'єкти та явища, відрізняти основне від другорядного, виділяти істотні ознаки, аналізувати, синтезувати, обґрунтовувати свої думки, узагальнювати знання та самостійно застосовувати їх при розв'язуванні тих чи тих завдань.

Загальновідомо, що очі образно називають частиною мозку, винесеною на периферію. Зір є визначальним у формуванні уявлень про реально існуючі предмети і явища. І від того, як розвиваються очі й мозок, залежить гармонійне формування дитини, її здоров'я, психоемоційний стан і все наступне життя. Порушення у діяльності зорового аналізатора викликають у дитини труднощі у пізнавальній діяльності, обмежують її можливості. У результаті діти із різним зоровим відхиленням отримують менше інформації про предмети і явища довкілля, як у якісному, так і в кількісному відношеннях, ніж діти з нормальним зором. Характерні особливості зорового сприйняття: миттєвість, дистантність, одночасність і цілісність образу в таких дітей недостатні.

Зазначимо, що діти із зоровим відхиленням мають низький рівень рухової активності, що супроводжується ретардацією фізичного розвитку, зниженням фізичної працездатності, погіршенням стану соматичного здоров'я й

адаптаційних можливостей і зростанням захворюваності. Методи й засоби виховання дошкільників із зоровим відхиленням повинні бути спрямовані на підвищення резервних можливостей кардіореспіраторної системи та резистентності організму до впливу чинників довкілля. Діти із зоровим відхиленням відстають у розвитку рухів від своїх ровесників. Як доведено дослідженням Л. Сековець, при ходьбі й бігу в них спостерігається велика м'язова напруга, голова нагнута донизу, рухи рук і ніг не узгоджені, стопи ніг ставляться широко, темп нерівномірний, через порушення рівноваги вони повинні зупинятись при ходьбі, при цьому втрачається напрямок. Для дітей характерна хвилеподібність при ходьбі, рухи здійснюються то в один, то в інший бік. Рука з боку оклюзії мало активна в русі, часто притиснута до тулуба. У всіх видах ходьби у дітей спостерігається неправильна постановка стоп: майже у 20 % дітей спостерігається паралельна постановка стоп, 40 % дітей стопи ставлять носками всередину (у дітей із нормальним зором відхилення у постановці стоп спостерігається в 15 % випадків). Своєрідність ходьби у дітей із зоровим відхиленням інколи викликана порушенням рівномірності при ходьбі [180]. Ті самі ознаки спостерігаються й при бігу. Швидкість бігу у дітей із косоокістю й амбліопією в період оклюзії нижче норми на 13–21 % [180].

Під час виконання стрибків з місця у дітей спостерігається низька технічна підготовка, вони припускаються помилок у всіх фазах (при відштовхуванні, польоті, приземленні): руки під час відштовхування бездіяльні; діти приземляються спочатку на одну стопу, а потім приставляють іншу або на обидві ноги, але при цьому розкачуються вбік. Під час стрибків у висоту з місця на двох ногах також спостерігаються труднощі через недостатній зоровий контроль [180].

Значна увага приділяється координації рухів і розвитку рівноваги в дітей із зоровим відхиленням. Специфіка рухів у дітей проявляється й в оволодінні лазінням. Лазіння по гімнастичній стінці характеризується недостатнім узгодженням зорового контролю і рухів рук та ніг: такі діти переставляють руки хаотично, з пропуском рейок, одна рука може накладатися на іншу, що утруднює

процес лазіння. При лазінні діти бояться висоти і, досягнувши середини драбини, спускаються донизу [180].

При виконанні метання вдалину правою і лівою рукою діти роблять недостатній замах, виражена слабка сила кидка. При метанні в горизонтальну ціль спостерігаються помилки, які проявляються у невмінні зайняти правильне вихідне положення, відсутній погляд в бік руки, яка кидає предмет. Метаючи предмет у вертикальну ціль, дитина притискає вільну руку до грудей або опускає донизу, кисть стиснута в кулак. Це спонукає до неточного виконання рухів. При ударах м'яча об підлогу дітям не вдається відбити його кілька разів підряд. Стараючись упіймати м'яч, діти втрачають рівновагу, у них порушується координація, вони багато часу приділяються пошуку м'яча. Діти мають труднощі у координації рухів рук і очей не тільки в основних рухах, а й у дрібних координованих рухах кисті й пальців. Необхідно здійснювати індивідуальне дозоване навантаження на організм з метою удосконалення основних рухових навичок і вмінь, використовуючи ігрові прийоми, рухливі ігри, спеціальні форми роботи з дітьми з фізичного виховання.

Звертаємо увагу на те, що діти із зоровим відхиленням часто мають проблеми й у мовленнєвому розвитку. Варто зазначити, що в дошкільному дитинстві у дітей із зоровим відхиленням накопичується той запас слів, за якими ще не стоять конкретні образи. В. Кобильченко зауважує, що, позначаючи предмет або його властивість, слово виділяє їх із довколишньої дійсності, вводить у певні зв'язки з іншими предметами або ознаками. Відомо, що слово узагальнює, має вирішальне значення в системному віддзеркаленні дійсності, в переході від відчуття до мислення, у створенні нових функціональних систем. Людина завдяки наявності слова може викликати образ відповідного предмета й оперувати ним за відсутності цього предмета. Водночас слово, підкреслює дослідник, вирізняючи істотні ознаки й узагальнюючи предмети, які воно позначає, дає змогу глибше проникати в довколишню дійсність [89, с. 17]. Звідси випливає, що бідність уявлень про довколишні предмети тягнутиме за собою, особливо в шкільні роки, труднощі в розумінні умов задач, сюжетів казок, оповідань. Також це

відображується на рівні узагальнення, абстракції й інших мисленнєвих процесів. Водночас цей дефект матиме негативний відбиток і в спілкуванні, оскільки відомо, що діти з порушенням зору більш обмежені в спілкуванні, ніж діти в нормі. Якщо розглядати сумісну діяльність дітей із зоровим відхиленням і дітей із нормальним зором, то зазначимо, що перші обмежують себе від виконання багатьох трудових обов'язків, рідше включаються в гру. Особливістю рольових ігор цих дітей є те, що вони характеризуються збідненими сюжетами. Дослідження вчених А. Андрасян та Г. Нікітіної показали, що діти із зоровим відхиленням недостатньо використовують в іграх атрибути, їм важче зрозуміти сюжет гри для подальшого його розгортання. Їхня гра – коротка за проміжком часу, часто супроводжується конфліктами, що також свідчить про недостатню сформованість ігрового процесу. Навіть у сім років діти із зоровим відхиленням мають труднощі в організації колективної сюжетно-рольової гри як наслідок недостатнього досвіду спілкування. Беручи на себе певну роль, вони не дотримуються строгого виконання ігрового дійства за роллю, вони більше маніпулюють предметами, пов'язаними з нею. Діти із зоровим відхиленням розгублюються при великій кількості учасників гри, їх стримує боязнь «розбити окуляри», поранитись [2, 131].

Виходячи з цього, констатують ще одну проблему: перешкода для здійснення в цей період колективної навчальної діяльності дітей із зоровим відхиленням – непідпорядкування загальним правилам. Причиною непокори є високі вимоги цих дітей до довколишнього середовища. Через небажання поділитися чим-небудь, поступитися, відійти, через невміння домовитися про сумісну діяльність часто виникають конфлікти, незрозумілі для дітей із зоровим відхиленням. Для них є нормою користуватися ігровим матеріалом наодинці, не включатись у колективну діяльність, не поступатися власними інтересами. Часто їм притаманна емоційна незрілість, а саме: афективні спалахи, нервозні крики, негативізм, егоїзм, капризування.

Зорове відхилення часто супроводжується додатковими зоровими відхиленнями, такими як звуження периферичного зору, висока чутливість до

нормального освітлення, труднощі в розпізнаванні кольорів, контрасту, поява темних плям у полі зору (Додаток Д). При виконанні однакових завдань, при однаковому стані зорового аналізатора діти по-різному використовують його можливості, опираючись або на зір, або на дотик, або на дотик і зір одночасно.

Проте варто зауважити, що труднощі в навчальній, ігровій і трудовій діяльності дітей із зоровим відхиленням зумовлені не лише негативним впливом дефекту зору, а й несприятливими умовами виховання.

Як зазначають науковці (Т. Свиридюк, А. Колупаєва), на стан зору дитини тимчасово можуть впливати такі чинники, як освітленість, втома, емоційне збудження, пригнічений настрій. Організуючи роботу з дітьми із зоровим відхиленням, вихователь ознайомлюється з характером ураження зору, причиною дефекту, вивчає індивідуальні особливості розвитку, вибирає місце, де буде сидіти дитина, освітлення, стежить за поставою, навантаженням на зір. Науковці пропонують також організувати в групах, які відвідують діти із зоровим відхиленням, куточки, де мають бути оптичні засоби: лупи, телевізійні збільшувачі, спеціальні пристрої з використанням комп'ютера.

Зрозуміло, що діти із зоровим відхиленням потребують особливих умов для повноцінного всебічного розвитку. Спеціальні дошкільні навчальні заклади та групи для дітей із зоровим відхиленням саме і є тими установами, що мають на меті виховання, лікування, можливе відновлення й розвиток порушених функцій зору в дітей та підготовку їх до навчання в школі. Але реалії життя показують, що значна частина дітей із зоровим відхиленням відвідує загальноосвітні дошкільні навчальні заклади, у яких не завжди створені умови для повноцінного розвитку, виховання і навчання цих дітей.

1.2.2. Особливості організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в умовах загальноосвітнього дошкільного навчального закладу. Логіка дослідження вимагає уточнення дефініцій «діяльність», «навчання», «школа», «школяр», «корекція», «педагогічне коригування».

Психологи трактують діяльність як процес взаємодії людини з довкіллям, завдяки чому вона досягає свідомо поставленої мети, яка виникла внаслідок появи потреби. Залежно від мети, змісту й форм розрізняють три основні різновиди діяльності: гру, навчання та працю. Ігрова діяльність – це такий вид діяльності, продуктом якої є сам її процес. Навчальна діяльність – це такий вид діяльності, продуктом якої є знання, навички й уміння. Трудова діяльність (праця) – свідомо діяльність людини, спрямована на створення матеріальних і духовних благ. Поняття «навчання» у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» подається так: «Навчання - 1) передавати кому-небудь знання, досвід; 2) збагачувати досвідом, знаннями, розумінням чого-небудь» [22, с. 554]. «Корекція» психологами розглядається як своєчасне педагогічне втручання у будь-які відхилення (чи порушення) психічного розвитку з метою своєчасного виправлення (коригування), запобігання подальших відхилень або ж полегшення порушень засобом їх компенсації [167, 168]. Дефініція «коригування педагогічне» розуміється як подолання чи послаблення порушень, вад психічного, фізичного та соціального розвитку дітей. У «Педагогічному словнику для молодих батьків» поняття «навчання» подається як «цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок. Навчання – процес двосторонній: діяльність учня – навчання, діяльність учителя – викладання. Навчання – цілеспрямована взаємодія дорослого і дитини, у ході якої дитина отримує досвід попередніх поколінь і оволодіває певними знаннями, уміннями й навичками» [139].

Зазначимо, що особливістю дошкільного навчання є те, що воно здійснюється не лише на спеціально організованих, обов'язкових заняттях, а й у повсякденному житті, у повсякденному спілкуванні з дорослими та однолітками, в іграх, під час спостережень. Набутий досвід дитина уточнює, систематизує та закріплює в процесі занять.

Вступ до школи становить етапний момент життя дитини, де вона вперше стане суб'єктом соціально нормованої діяльності, коли провідною буде регламентована навчальна діяльність, пов'язана з вимогами дорослих – учителів. Як зазначають науковці (А. Богуш, Т. Кондратенко, В. Котирло, С. Ладивір,

О. Проскура), уся попередня історія розвитку особистості дитини повинна готувати її до такої діяльності: дитина, яка вступає до школи, має бути зрілою у фізіологічному й соціальному відношеннях, має досягти певного рівня знань про довколишній світ, сформованості елементарних понять. Підготовка до школи включає комплекс педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини (фізіологічний, розумовий, емоційний, морально-вольовий, соціальний), створення передумов для формування основ загальнонавчальних умінь та навичок (організаційних, інтелектуальних, комунікативних), які забезпечили б дитині цілісний особистісний розвиток як суб'єкта майбутньої навчальної діяльності. Водночас результатом процесу підготовки вважають готовність дитини до шкільного навчання [10, 76, 114, 164].

Навчання та виховання дітей із зоровим відхиленням у спеціальних дошкільних закладах здійснюється на основі загальних принципів навчання та виховання у дошкільних навчальних закладах. Однак поряд із тим їх навчання та виховання має свої особливі задачі й принципи, спрямовані на відновлення, корекцію та компенсацію порушених і недорозвинених функцій, організацію диференційованого навчання, підготовку до життя в сучасному суспільстві.

Варто відзначити, що специфіка навчання й виховання таких дітей проявляється в урахуванні загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку, опорі на здорові сили і їх збереженні, можливості у використанні спеціальних форм і методів у роботі, перерозподілі навчального матеріалу й заміні темпу його вивчення, використанні спеціальних посібників, приладів. Особлива увага звертається на створення санітарно-гігієнічних умов, поєднання корекційно-виховної роботи з лікувально-відновлювальною. Основна відповідальність за підготовку, організацію і проведення цієї роботи у спеціальних групах для дітей із зоровим відхиленням лягає на тифлопедагога. Інша ситуація виникає, коли дитина із зоровим відхиленням відвідує дошкільний навчальний заклад, після закінчення якого вона на рівні дітей із нормальним зором вступає до першого класу загальноосвітньої школи, де особливості розвитку й специфіка сприймання навчального матеріалу цими дітьми майже

ніколи не враховуються. Тому важливо в дошкільному навчальному закладі акцентувати увагу на підготовці дітей із зоровим відхиленням до навчання в школі.

Розглянемо деякі вектори організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням у загальноосвітній школі.

Уточнимо, що на вдосконалення процесу розвитку дітей із зоровим відхиленням, навчання, виховання, подолання вторинних відхилень спрямована педагогічна корекція. Педагогічна корекція полягає у нормалізації (враховуючи зорове відхилення) ходу фізичного та психічного розвитку дітей дошкільного віку, створює умови для оволодіння дітьми знаннями на рівні програмових вимог у формуванні гармонійно розвиненої особистості.

З метою розвитку зорового сприймання використовують усі види дитячої діяльності: гру, працю, корекційно-розвивальні заняття, побутову діяльність, режимні моменти. Адже, як указує тифлопедагог Л. Плаксіна, проведення спеціальних занять із розвитку зору й зорового сприймання без включення дитини в активну і цікаву для неї діяльність є недоцільним і призведе лише до додаткових зорових навантажень і втоми, а такі включення забезпечують дітям формування практичних навичок і вмінь користуватися неповноцінним зором у процесі життєдіяльності [143].

Специфіка роботи з дітьми із зоровим відхиленням полягає у індивідуалізації процесу навчання, у частішому звертанні до досвіду дитини, в постійному уточненні уявлень про предмети, назви яких зустрічаються під час слухання розповідей, казок, віршів. У таких випадках бажано використовувати муляжі, моделі натуральних предметів та іншу об'ємну наочність. Добираючи її, враховуються основні вимоги щодо зображувальної наочності: високий естетичний рівень виконання, реалістичність. Важливо в роботі з дітьми використовувати й предметні малюнки, сюжетні картини тощо.

Формування реальних уявлень про предмети та явища довколишнього світу в дітей дошкільного віку із зоровим відхиленням є одним із найважливіших засобів подолання зорової недостатності. А це можливо за умови оволодіння

дітьми сенсорними еталонами. Зазначимо, що діти із зоровим відхиленням відчують ускладнення у сприйманні форм та розмірів предметів, оцінці місцеперебування предметів. Їм важко оглядати предмети, упізнавати позначення й деталі зображень на малюнках, схемах. З'ясовано, що при зоровому відхиленні порушується кількість послідовних і паралельних операцій сприймань ознак об'єктів. У готової до навчання дитини сприймання вже добре розвинене. Вона легко оперує сенсорними еталонами: кольором, формою, величиною, що виявляється у вправному виконанні практичних завдань на розрізнення й об'єднання предметів за певними ознаками, складанні фігурок із частин (дидактична гра «пазли»). Саме завдяки добре розвиненому сприйманню створюються передумови для оволодіння читанням, адже, щоб навчитися читати, потрібно насамперед добре розрізняти зображення літер.

Підкреслимо, що в основі розвитку сенсорних здібностей перебувають: формування сенсорних еталонів (стійких, закріплених у мовленні уявлень про кольори, геометричні фігури і співвідношення за величиною між кількома предметами); навчання способів обстеження предметів; розвиток уміння розрізняти колір, форму, величину предметів; формування здатності виконувати оковимірні дії; розвиток аналітичного сприймання (орієнтування, виділення окремих величин, складання цілого). Це дає підстави для включення завдань із розвитку сенсорних здібностей у різні форми навчальної діяльності, які проводяться з дітьми із зоровим відхиленням.

Зважаючи на вищесказане, доцільно організовувати навчання дітей із зоровим відхиленням на заняттях, у повсякденному житті, залучаючи і батьків. Заняття проводяться як з усіма дітьми, так і корекційні – окремо з дітьми із зоровим відхиленням. Уточнюємо, що корекція в даному випадку розуміється як корекція вторинних відхилень: наприклад, корекція у сприйманні сенсорних еталонів, орієнтувань у просторі, мовлення тощо.

Виокремимо послідовність організації навчання дітей із зоровим відхиленням. На нашу думку, тут має місце як випереджальне навчання, так і підсумкове.

1. Індивідуальні корекційні заняття (ознайомлення з предметами, об'єктами, обстеження).

2. Ознайомлення з формами сенсорних еталонів у процесі спостережень за предметами навколишньої дійсності, практичні дії з ними.

3. Знаходження цих предметів навколо себе, правильне їх називання. Виділення суттєвих ознак.

4. Заняття за планом вихователя (індивідуальне, групове, фронтальне). Обов'язкова гімнастика для очей.

5. Закріплення отриманих знань у процесі різних видів діяльності з використанням спеціальних прийомів навчання (розмальовка, штриховка, обведення за контуром, калькування, шнурівка, знаходження предмету серед інших предметів).

6. Самостійне використання знань, умінь як у дошкільному навчальному закладі, так і вдома.

Навчальна робота в групі, яку відвідує дитина з зоровим відхиленням, має будуватись за тематичним принципом, що забезпечить конкретизацію та поглиблення уявлень вихованців ДНЗ про навколишній світ. На заняттях, під час яких формується зорове сприйняття, передбачається суворий диференційований підхід, в основі якого лежать індивідуальні особливості зорового відхилення дитини та рекомендації лікаря-офтальмолога. Уточнимо, що в період плеоптики (застосування методу прямої оклюзії, коли із акту зору виключається провідне око) особливу увагу приділяють дотику, тактильним відчуттям. Зауважимо, що, окрім традиційних занять, формами навчання є дидактичні ігри та екскурсії.

Зупинимось на особливостях сприймання дітьми із зоровим відхиленням навчального матеріалу з деяких розділів програм виховання і навчання дітей дошкільного віку, а саме на мовленнєвому, математичному розвитку.

Дослідженнями вітчизняних і зарубіжних учених (З. Єрмолович, Н. Крилова, Н. Лур'є, Л. Моргайлик) встановлено, що понад 30 % дітей із зоровим відхиленням мають проблеми з мовленнєвим розвитком, адже засвоєння

граматичних знань залежить від рівня розвитку уявлень, які у них не досить розвинені, зважаючи на особливості дефекту.

Зазначимо, що дидактичною метою добуқварного періоду є практичне ознайомлення дітей із початковими граматичними поняттями «речення», «слово», «склад». Відзначимо, що несформованість уявлень про склад є однією з причин пропуску голосних при написанні слів, а нечіткі уявлення дитини про відмінність слова від складу й речення – одна з причин злитого написання слів. Дослідження С. Коробко, Т. Семенишеної підтвердили, що подібні недоліки частіше зустрічаються у дітей із зоровим відхиленням, ніж у дітей, які мають нормальний зір. У зв'язку з цим у дошкільних закладах для дітей із вадами зору приділяють цьому питанню більше уваги, на відміну від дошкільних навчальних закладів загального розвитку. Відтак є очевидним, що однією з умов успішного оволодіння поняттями «речення», «слово», «склад» є опора на життєвий досвід дітей і їхню практичну діяльність, використання різноманітних видів наочності, урахування сукупності всіх істотних ознак явищ, що вивчаються, оволодіння дітьми прийомами розумової діяльності (способами визначення кількості речень, слів і складів) [182, 183].

У добуқварний період увага приділяється розвитку вміння здійснювати звуковий аналіз слів, що є визначальною умовою для успішного навчання дітей із зоровим відхиленням у школі. Але й тут є певні проблеми (Л. Назарова, Д. Ельконін): загальновідомо, що рівень сформованості звукового аналізу є вирішальною умовою для успішного навчання читання, проте найбільша кількість помилок відзначена у дітей із зоровим відхиленням з несформованою дією звукового аналізу. Це дає підстави для більш широкого використання при ознайомленні дітей із звуковим аналізом слова таких прийомів, як промовляння та моделювання звукового складу слова. Моделювання дозволить дорослому стежити за формуванням навички звукового аналізу одночасно у всіх дітей і вчасно здійснювати індивідуальну допомогу, диференційований підхід.

Звертаємо увагу на підготовку руки дитини із зоровим відхиленням до письма. Зазначимо, що одноманітні вправи в написанні елементів букв носять

механічний характер і не сприяють розумовому розвитку і, тим більше, діти із зоровим відхиленням швидко стомлюються при довготривалому навантаженні на зір. Сучасна методика навчання письма ґрунтується на принципі свідомості (А. Богуш): при написанні елементів букв дитина повинна вміти звірити написане зі зразком, виділити кращі з написаних нею елементів і знайти елементи, які написані неправильно. Ефективним засобом для цього є написання одного рядка елементів за кілька прийомів [12]. Після кожної частини варто робити паузу, під час якої перевірити правильність пози, положення рук і точність виконання завдання, провести аналіз написаного. Уточнимо, що при підготовці руки дитини до письма здійснюється велика корекційна робота, спрямована на розвиток зорового аналізу, окоміру, просторових уявлень і орієнтування в малому просторі. Важливим засобом для реалізації корекційних задач є зорові диктанти, рекомендовані Є. Гур'яновим і М. Щербак: дитині із зоровим відхиленням пропонується розглянути певні фігури на плакатах, а потім з пам'яті викласти їх із лічильних паличок, геометричних трафаретів, порівняти зі зразком; індивідуально можна запропонувати малювання різноманітних кайомочок із елементів букв, замальовувати по трафарету ті предмети, про які повідомлялось, заштрихувати контури малюнків, що отримані шляхом обведення цих трафаретів; конструювати з пластичних матеріалів (дроту, пластиліну); викладати елементи букв на магнітній дошці, штампувати елементи. Ці вправи сприятимуть розвитку зорового сприймання, пам'яті, орієнтуванню у просторі, розвиватимуть творчу уяву, сприятимуть розвитку таких особистісних якостей дитини, як охайність і самостійність.

Варто зупинитися на розгляді лексичної сторони мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням. Аналіз досліджень (Т. Семенишена) дає підстави для висновку про те, що на тлі більш низького засвоєння антонімічних відношень порівняно з дітьми, які бачать нормально, діти із зоровим відхиленням складніше і важче оволодівають дієслівною антонімією. Це пояснюється несформованістю конкретних уявлень про ту чи іншу дію в результаті недостатнього чуттєвого досвіду.

При існуванні загальних закономірностей засвоєння граматичних знань, діти із зоровим відхиленням відчувають значні труднощі в процесі їх вивчення. Проте в умовах спеціально організованого навчання й виховання можливо виправити ці недоліки в мовленні. Відповідальність лягає не тільки на вихователя, а й на логопеда, у якого більше можливостей здійснювати індивідуально-диференційований підхід до дітей, які потребують особливої уваги, і який у змозі підвищити ефективність мовленнєвої підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в загальноосвітній школі [182, 183].

Важливим прийомом стимулювання мовленнєвої активності може бути прийом відтворення відповідей дітей на заняттях з розвитку мовлення.

Про достатній розвиток дитини свідчить і її здатність орієнтуватися в змісті доступного для її віку оповідання, сюжетного малюнка, що виявляється в умінні пояснити дії персонажів, відповідаючи на поставлені запитання або й побудувавши самостійну розповідь із 2–3 коротких речень. Аналізуючи таку розповідь, можна зробити висновок і стосовно розвитку мовлення у дитини, правильність її вимови, словниковий запас, узгодження слів у реченні, уживання різних частин мови і поширених речень. Якщо привертають увагу якісь недоліки вимови, то є всі підстави проконсультуватися з логопедом.

Щодо формування елементарних математичних уявлень, то акцентуємо увагу на дослідженнях вчених І. Гудим, Л. Плаксіної, Т. Свиридюк, Л. Солнцевої, які доводять, що діти із зоровим відхиленням, так як і діти з нормальним зором, оволодівають поняттям кількості та лічби. Вони вчаться лічити від одного до десяти, а, головне, роблять це свідомо, тобто розуміють, що кожне наступне число більше від попереднього на одиницю, тому легко лічать у зворотному порядку, відрізняють процес лічби від його підсумку і називають усю сукупність перелічених предметів. У дошкільному віці діти навчаються збільшувати, зменшувати, урівнювати невелику множину предметів. Наголосимо, що такі дії виконуються практично зі знайомими дитині предметами: гудзиками, каштанами, жолудями, кісточками сливи, абрикоси [58, 143, 179, 189]. Дослідженнями доведено, що майже всі діти старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням

відчувають труднощі при співвіднесенні форми предметів і геометричних фігур. Дії дітей уповільнені, вони довго придивляються до фігур, використовують непродуктивні методи порівняння, визначаючи основну форму предмета, змішують назви форм додаткових деталей. Також наявні певні труднощі у дітей із зоровим відхиленням і під час орієнтування на величину предметів. Дітям важко диференціювати поняття «великий–товстий–широкий–довгий» і «маленький–тонкий–вузький–короткий». Це свідчить про недостатній зоровий досвід виміру величин у дітей із монокулярним зором.

Проведені дослідження (Л. Дружиніна, В. Кручинін, Л. Плаксіна, В. Свердлов, Л. Семенов, Л. Солнцева та ін.) дають підставу зробити висновок про те, що діти старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням спонтанно самостійно не можуть оволодіти навичками просторового орієнтування і потребують систематичного цілеспрямованого навчання. Основна причина труднощів у процесі орієнтування у просторі полягає в тому, що в дітей із зоровим відхиленням недостатньо зорових уявлень про цілісність простору з усіма об'єктами в просторовому місцезнаходженні, які є точкою відліку на окремих ділянках простору. Дітям важко визначати напрямок руху за словесною інструкцією. Зауважимо, що в цих дітей часто виникають труднощі і в орієнтуванні відносно власного тіла. Вони замінюють словесні пояснення вказівними жестами, припускаються помилок у позначенні напрямів. Зокрема, дослідженням Л. Дружиніної доведено, що дітям старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням важко орієнтуватись на аркуші паперу, вони неточно розміщують об'єкти відносно лівого, правого нижнього чи верхнього кутів, у них виникають труднощі у визначенні середини аркуша. До найбільш складних завдань було віднесено засвоєння дітьми словесних позначень просторових відношень між предметами, визначення місцезнаходження зображень на картці, при розміщенні дитячих меблів у груповій кімнаті відповідно до запропонованої схеми [70]. На заняттях математичного змісту практикується поєднання повторення відомого матеріалу і вивчення нового. Вивчення нового починається з показу і пояснень педагогом нових завдань, демонстрації зразка, опису

властивостей та зв'язків математичних об'єктів; діти включаються в роботу, спостерігають за діями педагога, відповідають на запитання, потім деякі діти виконують індивідуальні завдання, інші спостерігають, доповнюють. Далі діти самостійно працюють з роздатковим матеріалом, який готується вихователем згідно із зоровими можливостями дітей.

У режимі дня дітей із зоровим відхиленням виправдано цілу низку форм занять фізичними вправами, які використовуються в практиці дошкільних навчальних закладів загального розвитку. Усі організаційні форми фізичної культури (заняття, ранкова гімнастика, рухливі ігри, спортивні вправи, фізкультхвилинки, фізкультурні свята, індивідуальна робота, самостійна рухова активність тощо) мають корекційну спрямованість, в основі якої лежить створення умов для виправлення чи ослаблення недоліків психофізичного розвитку дітей, стимулювання компенсаторних процесів розвитку дітей засобами фізичної культури, охорону зору і формування позитивних рухових якостей. Сукупність форм організації фізичної культури визначає поняття «руховий режим», який будується на основі офтальмо-гігієнічного режиму, показань і протипоказань до виконання дітьми різних рухів, а також зорових можливостей дітей [180]. Це в цілому визначає специфіку організації фізичної культури в дошкільному навчальному закладі загального розвитку з дітьми із зоровим відхиленням.

Закцентуємо увагу на особливості організації навчання в ігровій діяльності. Найбільш дієвими є дидактичні ігри та вправи. При використанні дидактичних ігор і вправ для дітей із зоровим відхиленням враховується корекційна спрямованість на вдосконалення психічних процесів, навичок і способів розумової діяльності, а також дій, необхідних для пошукової діяльності. Перед проведенням будь-якої дидактичної гри чи вправи з дидактичним матеріалом дитині із зоровим відхиленням пропонують низку вправ на оптимізацію сенсорних дій: прикладання, накладання, поступове розглядання кожного предмету і виявлення істотних ознак (наприклад, дидактичні ігри «Лото», «Знайди подібне і відмінне», «Чарівна торбинка», «Чого не стало?», «Кому що

підійде до роботи?»); дидактичні вправи «Знайди і промовчи», «Постав машини в гараж», «Домалюй»). При проведенні словесних дидактичних ігор і вправ дітям попередньо пропонується розглянути предмети або їх зображення, назви яких будуть звучати під час гри чи вправи («Упіймай звук», «Їстівне – не їстівне», «Доповни речення», «Хто швидше назве предмет зі звуком [р], [б]...», «Загадки»).

Рухливі ігри дітей із зоровим відхиленням мають велике значення як засіб розвитку збережених функцій, навичок орієнтування в просторі, удосконалення рухів, уміння бігати, стрибати, метати. У процесі гри дитина вчиться досягати успіху, підкоряти свої бажання правилам гри, що підтверджено дослідженнями Л. Сековець. Так, зокрема, виявлено, що спеціальних рухливих ігор для дітей із зоровим відхиленням немає. Ці діти граються в ті ж ігри, що й діти, які не мають зорових відхилень. Це вимагає здійснення ретельного індивідуального підходу до дітей, які беруть участь у грі, врахування особливостей захворювання [180]. Зокрема, Л. Плаксіна визначає корекційно-виховне значення рухливих ігор у розвитку дітей із амбліопією та косоокістю [143]. Безумовно, важливо поступово включати ігри на орієнтування в просторі в інші заняття – фізкультуру, формування елементарних математичних уявлень, ознайомлення з довколишнім, ритміку, хореографію.

Матеріали проведених досліджень дозволяють конкретизувати найбільш ефективні методи і прийоми у навчанні дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням як наочно-практичні. Наочність збагачує коло уявлень, робить навчання більш доступним, розвиває спостережливість і мислення, допомагає глибше й міцніше засвоювати навчальний матеріал. Враховуючи специфіку сприймання дітьми із зоровим відхиленням, насамперед при первинному ознайомленні їх з предметом або явищем, використовують натуральні об'єкти (спостереження за екзотичними рибками в акваріумі, за прісноводними рибами, равликами в скляному прозорому посуді, комахами, дощовими черв'яками на вулиці тощо). Діти вчать впізнавати рослини за різними ознаками, суттєвими для різних пір року (весною – за цвітінням, улітку –

за плодами, восени – за жовтим листям, узимку – за корою, стовбуром, бруньками). Варто використовувати також моделі, муляжі натуральних предметів й іншої об'ємної наочності, враховуючи естетичні вимоги, реалістичність.

Одним із засобів роботи з дітьми із зоровим відхиленням є образотворча наочність: предметні малюнки, сюжетні картини, які повинні бути в достатній кількості, щоб можна було здійснити педагогічне керівництво процесом розглядання. Причому діти зі збіжною косоокістю розглядають їх на підставках, а діти з розбіжною косоокістю – на горизонтальній площині столу. Зазначимо, що для розвитку усного мовлення, слухового сприймання використовують записані на комп'ютер спеціально розроблені сюжети ігор («Магазин», «Салон краси», «Банк», «Школа», «Лікарня»), розповіді, фрагменти спілкування людей різних професій.

Не менш важливою для успішного навчання в школі є вправність дрібних рухів руки дитини, особливо в поєднанні із зоровим сприйманням, тобто зорово-моторна координація. Завдяки здатності відтворювати на письмі побачене, дитина може навчитися писати, малювати. Ця функція посилено розвивається впродовж усього дошкільного віку малюків, починаючи з примітивних каракулів дво-трирічної дитини, до охайного штрихування та розфарбовування контурних зображень, виконання малюнків за власним задумом. Про важливість зорово-моторної координації як показника готовності дитини до навчання свідчить те, що перевірка цієї функції включається майже в усі методики шкільної зрілості.

Тим часом недостатній розвиток сприймання, зорово-моторної координації є найпоширенішою причиною труднощів в оволодінні дитиною такими важливими шкільними навичками, як письмо, читання. Шести-семирічні діти з цим недоліком не можуть скопіювати навіть просте зображення кола, квадрата, трикутника. Вони мають труднощі навіть у зображенні двох перпендикулярно перехрещених ліній – хреста, хоча, як правило, його вправно зображує чотирирічна дитина. Загальний технічний розвиток дитини, необхідний для засвоєння шкільних знань, виявляється у її здатності оперувати певними предметно-кількісними відношеннями: уміти порівнювати предмети за розміром,

формою, орієнтуватися в просторі, керуючись поняттями «далі–ближче», «угорі–внизу», «праворуч–ліворуч», «більше–менше», «довше–коротше», «важче–легше» та ін. Під час з'ясування інтелектуальної зрілості дитини визначається її рівень знань та уявлень про довколишній світ, явища природи, уміння узагальнювати групу предметів, визначати причиново-наслідкові зв'язки. Вихователь визначає рівень здатності до навчання, спроможність утримувати нові знання й застосовувати їх на практиці.

Ефективним є прийом аналізу дитячих робіт. Особлива увага приділяється тому, як виконане завдання, діти повинні знати, за якими критеріями дорослий оцінює їх. Наприклад: акуратність, своєчасність, творчий підхід, засвоєння необхідних технічних навичок, умінь; старанність, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уважність тощо. Будь-яке досягнення чи промах дитини не повинні залишатися непоміченими.

Отже, при організації навчальної діяльності з дітьми із зоровим відхиленням враховуються особливості сприймання ними навчального матеріалу. Усі проведені дослідження засвоєння знань дітьми старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням показали, що використання тільки словесних методів навчання, без достатньої опори на практичну діяльність дітей, веде до формального засвоєння знань. Особливістю дошкільного навчання є те, що воно здійснюється не лише на спеціально організованих, обов'язкових заняттях, а й у повсякденному житті. Ця принципова відмінність від шкільного класно-урочного навчання зумовлена тим, що за навчання лише на обов'язкових заняттях діти дошкільного віку, які значно відрізняються за рівнем і темпами розвитку, не зможуть ефективно оволодівати знаннями, брати активну участь у навчальному процесі. Натомість значну частину знань і вмінь дошкільник засвоює поза заняттями – у повсякденному спілкуванні з дорослими та однолітками, іграх, під час спостережень. Цей емпіричний досвід дитина уточнює, систематизує та закріплює в процесі занять.

1.3. Засоби підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до школи в загальноосвітньому дошкільному навчальному закладі

Дидактичні засоби, як і методи, форми роботи, є частиною педагогічної системи. Вони виконують такі основні функції: інформаційну, засвоєння нового матеріалу, контрольну. Вибір засобів навчання залежить від дидактичної концепції, мети, змісту, методів і умов навчального процесу. Зазначимо, що дефініція «засіб» визначається як «прийом, якась спеціальна дія, що дає можливість здійснити що-небудь, досягти чогось», «те, що служить знаряддям у якій-небудь дії, справі» [48]; як «засоби виховання — надбання матеріальної та духовної культури (художня і наукова література, музика, театр, радіо, телебачення, витвори мистецтва, навколишня природа та ін.), форми і види виховної роботи (збори, бесіди, конференції, ігри тощо), які використовують у процесі дії того чи того методу»; «як предмети шкільного обладнання, які використовують у процесі навчально-виховної роботи (книги, зошити, таблиці, лабораторне обладнання, письмове приладдя та ін.)» [185]. І. Зайченко визначає засоби навчання як матеріальний або ідеальний об'єкт, який «розміщено» між учителем та учнем і який використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. Засіб навчання суттєво впливає на якість знань учнів, їх розумовий розвиток та професійне становлення» [77]. Щодо класифікації засобів навчання, то, на нашу думку, найбільш сприйнятливою є класифікація В. Окуня, який розподіляє засоби навчання відповідно до наростання можливості замінювати дії педагога й автоматизувати дії дитини. Він розподіляє всі засоби на прості (словесні: книги, посібники; прості візуальні: реальні предмети, моделі, картини) та складні (механічні візуальні пристрої: діаскоп, мікроскоп; аудіальні: програвач, магнітофон, радіо; аудіовізуальні: звуковий фільм, телебачення, відео; засоби, що автоматизують процес навчання: комп'ютери, інформаційні системи).

Уважаємо, що засобами підготовки до школи є інтеграція засобів виховання і навчання. Схарактеризуємо окремі з них. Необхідною ланкою сучасного розвивального ігрового середовища дошкільного навчального закладу будь-якого типу є інформаційні технології навчання. Звісно, комп'ютер сам по собі не відіграє ніякої ролі без загальної концепції його застосування в дошкільній освіті, програмно-методичного забезпечення відповідно до завдань виховання і навчання, з урахуванням психофізіологічних особливостей дітей. Проте використання інформаційно-комп'ютерних технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням сприятиме як отриманню ними більшої кількості інформації про довкілля, так і слугуватиме засобом корекції зору за умови високого ступеня індивідуалізації та диференціації, урахування рекомендацій лікаря-офтальмолога.

У роботі з дітьми із зоровим відхиленням використовуються ейдетика, логоритміка, леготехнології. У «Словнику педагогічних термінів» дефініція «ейдетизм» (від *грец.* *eibos* – вигляд, образ) трактується як психічне явище, яке полягає в здатності відтворювати яскравий наочний образ предмета, коли той безпосередньо вже не діє на органи чуттів. Виникає внаслідок інтенсивного інертного збереження аналізатора. Ейдетизм поширений головним чином у дітей. У дорослих, як правило, трапляється в представників тих професій, які пов'язані з оперуванням наочними образами, наприклад, у художників і письменників [185]. Наразі ейдетика трактується як засіб підготовки до школи, як прийом поліпшення пам'яті. Головне завдання логоритміки – виховання й розвиток почуття ритму крізь рухи шляхом розвитку слухової уваги та поліпшення мовлення, виховання ритму мовлення. Логоритміка – це низка вправ, завдань, ігор, що поєднують у собі музику й рухи, музику й слово, музику, слово й рухи. І все це спрямовано на вирішення корекційних, освітніх, а також оздоровчих завдань. Логоритміка – це система музично-ритмічних, мовно-ритмічних і музично-мовних ігор і вправ, які проводяться з метою корекції. Основний принцип побудови вправ із логоритміки – тісний зв'язок рухів із музикою, поєднання ритму з мовним матеріалом. Слово може бути використане у різноманітних формах. Це й тексти

пісень, хороводів, драматизації з піснями, інсценування на задану тему. Використання слів дає можливість створювати цікаві логопедичні ігри та забави, які поєднують ритми у віршовані форми. Діти сприймають логоритмічні вправи з емоційним задоволенням. Заняття логоритмікою сприяють розвиткові мовлення, діти починають краще орієнтуватися в просторі, краще відчувати музично-ритмічні рухи, що є важливим у підготовці дітей до навчання в школі. Під час проведення занять з логоритміки використовуються вправи для розвитку дрібної моторики («Веселі долоньки», «Дудочка», «Вітер і вітерець», «Гра з водою», «Збираємо камінчики»), вправи на розвиток орієнтування у просторі (наприклад, навчити розрізняти праву і ліву руку допомагають вправи: «Підтягнулись» під музику Ф. Шуберта, «Салют», «Вправи з квітами», «Вправи з прапорцями» та іншими предметами, де всі діти водночас починають вправу з правої руки).

Зазначимо, що леготехнології в освіті набули значення мультифункціонального освітнього комплексу, який включає елементи роботехніки, програмування, легкоконструювання, що дає можливість забезпечувати не тільки предметні, але й метапредметні результати освіти. Адже в дітей виробляються вміння застосовувати й перетворювати знаки та символи, моделі й схеми з метою вирішення навчальних і пізнавальних задач; уміння організувати навчальне співробітництво й спільну діяльність з вихователем і ровесниками; формування й розвиток компетентності в галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій; усвідомлений вибір найбільш ефективних способів вирішення навчальних і пізнавальних задач. Лего – одна з найвідоміших і найбільш поширених нині педагогічних систем, де широко використовуються тривимірні моделі реального світу й предметно-ігрове середовище для навчання та розвитку дитини. Це дозволяє розглядати конструювання з використанням конструкторів LEGO як один із ефективних засобів корекції сенсорного розвитку, а саме розвитку зорового сприймання у дітей дошкільного віку із зоровою деривацією, а також як один із засобів підготовки їх до школи. Під час дій із легкоконструкторами у дитини розвивається зорове сприймання, окорухові функції, фіксується погляд, розвивається дрібна

моторика пальців рук, просторове орієнтування, пізнавальні здібності, що є необхідними умовами успішного навчання в школі. Вихователі акцентують увагу на сенсорному обстеженні деталей легоконструктора, демонструють і розглядають разом з дітьми ілюстрації та картини із зображенням об'єктів для конструювання, пропонують схеми і креслення, згідно з якими діти будуватимуть споруди, демонструють варіативні з'єднання деталей при обстеженні моделей, створюють проблемні ситуації, пропонують дітям аналізувати й оцінювати конструктивну діяльність. Практика показує, що найчастіше леготехнології із зазначеною вище метою використовуються тифлопедагогами у спеціальних дошкільних навчальних закладах, проте вони, на жаль, є мало використовуваним засобом у роботі з дітьми із зоровим відхиленням і вдома, і в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах.

Варто підкреслити, що в підготовці дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до школи використовуються всі дидактичні засоби, які найбільш повно сприяють їхньому розвитку. Окрім зазначених дидактичних засобів, використовуються загальноприйняті, які не втрачають своєї актуальності. Найціннішим засобом у підготовці дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням, на нашу думку, були і є об'єкти навколишнього середовища в натуральному виді або препаровані (гербарії). Дітей із зоровим відхиленням ознайомлюють із реалістичними предметами та явищами, щоб у них формувались об'єктивні враження про довколишнє і вони могли використовувати свої знання в різних видах діяльності, адже одним із завдань навчання дітей із зоровим відхиленням є розвиток сприймання й уявлень. Маючи уявлення про предмет чи явище, дитина здатна описати їх навіть тоді, якщо вони безпосередньо не сприймаються. Доведено, що пізнання починається зі сприймання предметів і явищ довкілля, і завдяки цьому закладається фундамент загального розумового розвитку дитини.

Важливим засобом підготовки дітей до школи є використання дієвих моделей. Рух і трансформація предметів завжди привертають увагу, з'являється пізнавальний інтерес і бажання маніпулювати з ними, що сприяє розвитку

дотикового сприймання, концентрації зору й руки на моделі. Уміння діяти з моделями в дошкільному віці стане поштовхом для розуміння щодо їх використання в першому класі. Використовують також макети, муляжі за умови, якщо немає можливості ознайомити дітей із натуральними об'єктами чи явищами (наприклад, муляжі грибів, екзотичних овочів, тварин, птахів тощо). При цьому дитина із зоровим відхиленням обов'язково повинна обстежити їх за допомогою дотику.

Зазначимо, що з метою формування правильного уявлення про школу вихователями і батьками використовуються такі доступні засоби, як читання книг про школу, ознайомлення з деякими правилами поведінки учня, відвідування школи, цілеспрямоване проведення екскурсій і спостережень. Акцентується увага дітей на тому, як зміниться їхнє життя, коли вони стануть школярами, адже учень повинен кожного дня ходити в школу, виконувати завдання, які буде задавати вчитель; щоб добре вчитись, потрібно бути уважним, дисциплінованим, охайним. Важливим засобом формування позитивного ставлення до школи є різні режимні процеси, що привчають дитину до самостійності, дисциплінованості; участь у самообслуговуванні та елементарній побутовій праці, широке застосування предметно-практичної діяльності, спеціальні корекційні заняття, заняття з формування елементарних математичних уявлень, мовлення, образотворчої діяльності, моделювання, використання ігрової діяльності, спеціальних дидактичних ігор і вправ.

У дошкільній педагогіці накопичено достатньо наукових даних, які вказують на розвивальні та виховні можливості гри (Л. Артемова, В. Зеньківський, Н. Кудикіна, Н. Луцан, Н. Пихтіна та ін.). Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблеми соціальної адаптації з використанням потенційних можливостей гри, пошуку ігрових засобів стимулювання цього процесу були і є предметом спеціального дослідження вчених (Л. Лощенко, Н. Кудикіна, О. Трусова та ін.). Дорослі у реальному житті, турбуючись про підготовку дитини до школи, найменше уваги звертають на ігрові дії дитини. Однак ще Л. Виготський зазначав, що у дитини, яка не «прожила»

повноцінно всі етапи розвитку власної ігрової діяльності – від маніпулятивних ігрових дій до ігор за правилами – значно затримується формування відповідної мотивації навчання. Після того як гра вичерпує свої розвивальні можливості, істотно виділяється роль правила, а «зоною найближчого розвитку» стає учіння. Гра для дітей – діяльність, яка забезпечує розвиток основних новоутворень, які в інших видах діяльності повноцінно не формуються [50, 108, 118, 140].

Проте, як показують дослідження Н. Захарової, використання можливостей провідного виду діяльності в дошкільному віці серед засобів соціальної адаптації є недостатнім. У практиці роботи дошкільних навчальних закладів не виявлено широкого використання ігрових методів та активних ігрових взаємин дітей як засобу пом'якшення процесу адаптації, арсенал ігор, метою яких є сприяння адаптації, дуже бідний [80].

Зауважимо, що деякі науковці (Н. Мірошніченко, В. Купрас та ін.), працюючи над упровадженням інклюзивної освіти, на етапі підготовки до школи недостатню увагу приділяють соціальній адаптації дошкільників, яка є однією з найважливіших умов навчання в загальноосвітній школі й від якої залежить бажання вчитись, а також і якість навчання дітей із проблемами зору. Потрібно віддати належне дослідженням А. Андрасян, яка на основі практичного досвіду довела важливість використання музично-дидактичних ігор у роботі з дітьми із зоровим відхиленням як засобу активізації пізнавальної діяльності, що має велике значення для особистісного розвитку дошкільника, викликає інтерес до довколишнього світу, до навчальної діяльності [2]. Також відзначимо дослідження Т. Дегтяренко, яка, розробляючи систему корекційно-реабілітаційної роботи в дошкільних навчальних закладах для дітей із порушенням зору, пропонує різні види ігор, спрямовані на особистісно зорієнтоване навчання [63].

Актуальним на сьогодні залишається питання вміння вихователя керувати ігровою діяльністю, використовуючи такі форми спілкування, які були б спрямовані на застосування прогресивних для кожного вікового й індивідуального періоду ігрових способів і дій. Проте, як зазначає Т. Поніманська, головною умовою впливу педагога на розвиток ігрової діяльності дошкільників є

збереження й розвиток самостійності. Лише за такої умови гра здійснює позитивний вплив на формування особистісного потенціалу вихованців [149]. У дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням часто страждає самостійність, і не тільки в грі, а й в інших видах діяльності, і в цьому провина як вихователів, так і батьків. Дошкільний вік – сенситивний період розвитку ігрової діяльності і підготовки дітей до переходу до навчальної діяльності. Однак особливості зорового дефекту і вторинних відхилень накладають свій відбиток на формування основних передумов ігрової та предметної діяльності, уміння оперувати уявленнями у внутрішньому плані, вербалізації й ефективного наповнення практичного досвіду комунікацій. Спрямованість дитини на досягнення практичного результату начебто закриває для неї соціальні відносини й основна увага приділяється формуванню практичних дій із ігровими атрибутами, а встановлення пізнавальних і особистісних контактів має певні труднощі [175].

Л. Плаксіна ігрову діяльність дітей із зоровим відхиленням розглядає як цілісне поліфункціональне утворення, можливості якого в корекції відхилень різного напрямку, які викликані зоровим дефектом, дійсно багатогранні. Збідненість практичного досвіду, повільний розвиток моторики по відношенню до збереженого мовлення складають своєрідність ігрової діяльності дитини із зоровим відхиленням, яка часто протікає у вигляді примітивних маніпуляцій і одноманітно повторюваних рухів, але при цьому супроводжується більш високим рівнем словесної дії. Максимально збіднений моторний компонент гри існує з більш складною і, по суті, ізольованою вербальною продукцією [143].

Зазначимо, що гра насамперед є відображенням усіх знань і уявлень, набутих дитиною про довколишній світ. Проте підґрунтям для цих знань повинна бути система засвоєних операційних, рухових навичок. Деякі діти відмовляються брати участь у спільних іграх через слабку рухову підготовку, низький рівень фізичного здоров'я, недосконале володіння предметними діями і навичками спільної діяльності. Навчаючись маніпулювати з предметами, діти з відхиленням

зору пізнають їх функціональне значення, а включення мовлення в цей процес є основою для корекції і компенсації негативних наслідків зорового дефекту.

Значне місце відводиться роботі з формування та збагачення змісту рольових ігор (крім спостереження за життям і діями дорослих, школярів) шляхом читання художньої літератури про школу, розігрування невеличких інсценівок, створених на основі казок, життєвих спостережень, екскурсій до школи. Н. Гавриш зазначає, що окреме місце в освітньому просторі дошкільного закладу, де перебувають діти (у тому числі й діти із зоровим відхиленням), сьогодні повинна зайняти гра–стратегія як інтерактивна форма навчання дошкільників. Вона надає вихователям унікальну можливість спостерігати за процесом збагачення соціального досвіду дітей, їхніми ціннісними пріоритетами, особистісними проявами в наближених до реальних ситуаціях [135, с. 38–50]. Зазначимо, що важливе значення в ігровій діяльності дошкільника займають ігри «у школу». Відомо, що центральним моментом гри у дітей дошкільного віку завжди є те, що для них найбільш важливе, найбільш істотне в події, що розігрується. Найбільш важливі моменти діти зображають найбільш розгорнуто, реалістично, емоційно. Якщо дитина прагне до школи заради зовнішніх атрибутів, засвідчує її неготовність до школи. Центральним у прагненні до школи дітей старшого дошкільного віку є саме навчання та отримання характерних для нього результатів.

Зважаючи на особливості розвитку дітей із зоровим відхиленням, як зауважують М. Земцова, Л. Плаксіна, Т. Свиридюк, важливим є взаємозв'язок між зоровим і тактильним аналізаторами. При підготовці до школи у дошкільників має бути високий рівень сформованості дрібної моторики пальців рук, що є необхідним при навчанні дітей письма. Зазначимо, що рухи пальців і кисті руки розвиваються в дитини поступово протягом усього дошкільного віку. Однак на момент вступу дитини до школи процес закріплення пальців кисті руки ще не завершується. Цим пояснюється невпевненість у рухах, дрижання пальців під час проведення прямих ліній, написання овалів та напівовалів, швидка втомлюваність. Труднощі, з якими стискається дитина під час письма,

викликають у неї негативне ставлення до цієї діяльності. Тому дитина із зоровим відхиленням, яка робить лише перші кроки в набутті графічної навички письма, потребує постійної допомоги дорослого, адже саме він має перетворити складну для дитини діяльність на цікаву гру [81, 143, 179]

Одним із важливих засобів підготовки до навчання у школі дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням є народна педагогіка. Аналізуючи розмаїття українського фольклору, М. Стельмахович наголошує, що «народна педагогіка ставить піклування про здоров'я і фізичний розвиток дітей на перше місце» [27]. Діти із зоровим відхиленням часто мають низький рівень розвитку дотикової чутливості й моторики пальців і кистей рук. Народна педагогіка впродовж багатьох століть зберігає значну кількість фольклорних творів, використання яких супроводжується активними рухами («Сорока-ворона», «Пальчику, пальчику», «Горошок, бобошок» тощо). Під час проведення тренувальних вправ слід пам'ятати, що вправління стає більш цікавим і ефективним, якщо набуває творчого характеру. Додавши трохи фантазії, руки дитини можна легко перетворити на казкових персонажів (лисичку, зайчика, вовка), на різноманітні предмети (будиночок, стіл, човник). Цінним є те, що, використовуючи залишковий зір, паралельно за допомогою ігор, потішок, пальчикової гімнастики розвивається дотиковий аналізатор, який відіграє важливу роль у розвитку і навчанні дітей із зоровим відхиленням. Колискові, українські пісні, забавлянки, мирилки сприяють розвитку слухового аналізатора, який виконує допоміжну функцію при зоровому відхиленні.

Отже, узагальнюючи сказане, зазначимо, що на основі аналізу наукових досліджень, практики, власних спостережень було виділено найбільш ефективні, на нашу думку, засоби й форми підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до школи, а саме: об'єкти довкілля, моделі, макети, муляжі, технічні засоби, ігрова діяльність, народна педагогіка, пальчикова гімнастика, режимні процеси, екскурсії, ейдетика, логоритміка, леготехнології.

Висновки з першого розділу

Проведений теоретичний аналіз досліджень підготовки дітей старшого дошкільного віку до школи довів, що означена проблема була і залишається предметом дослідження зарубіжних і вітчизняних педагогів і психологів.

Готовність до школи трактується вченими як цілісна система властивостей і якостей, яких дошкільник повинен набути у своєму фізичному, розумовому, естетичному, моральному розвитку на етапі підготовки до навчання в школі.

Психологічна готовність до шкільного навчання тлумачиться як комплекс психічних якостей, необхідних дитині для успішного початку навчання у школі, та включає мотиваційну, вольову і розумову готовність, важливою також є сформованість моральної готовності.

Було визначено, що підготовка дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в умовах дошкільного навчального закладу має свою специфіку, яка полягає в забезпеченні сучасних належних умов для розвитку дітей, враховуючи їхні індивідуальні особливості, ступінь і характер зорового відхилення.

Дослідженнями встановлено, що порушення зорового аналізатора (первинний дефект) спричинює вторинні відхилення в розвитку дитини. Природа вторинних порушень, як і первинних, також різноманітна, а це вимагає індивідуального підходу до навчання й виховання кожної дитини, особливо при підготовці до шкільного навчання.

Діти старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням мають певні особливості психофізичного розвитку. Вони через наявність дефекту зорового аналізатора отримують менше інформації про довколишній світ, яка не завжди є достовірною, точною і чіткою, і, як результат, швидко втомлюються. Зорове стомлення викликає зниження працездатності, відволікає від основної пізнавальної діяльності. Бідність уявлень про оточуючі предмети викликає труднощі в розумінні дітьми умов задач, сюжетів казок, оповідань. Діти із зоровим відхиленням більш обмежені в спілкуванні, ніж діти без зорових відхилень. Ці факти впливають і на ігрову діяльність. Дослідження рольових ігор

дітей із зоровим відхиленням показали, що вони характеризуються збідненістю сюжету, діти в іграх недостатньо використовують атрибути, їм важче зрозуміти сюжет, їхня гра коротша за часом, що свідчить про несформованість ігрового процесу. Для цих дітей навіть у старшому дошкільному віці є нормою користуватись ігровим матеріалом наодинці.

Разом із тим варто зауважити, що труднощі, з якими діти із зоровим відхиленням стикаються в різних видах діяльності, зумовлені не лише негативним впливом дефекту зору, а й часто несприятливими умовами виховання і навчання.

Зазначимо, що врахування особливостей розвитку дітей із зоровим відхиленням під час організації навчальної діяльності в умовах загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів сприятиме успішній їх підготовці до навчання у школі.

Аналіз міркувань учених дозволив розкрити власне тлумачення поняття «підготовленість дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі», під яким розуміємо складне динамічне інтегральне утворення, що характеризується сукупністю теоретичних знань і практичних умінь, з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, ступеня й характеру зорового відхилення, що виступають підґрунтям формування різних компетенцій, умінь і навичок, необхідних для успішного їхнього навчання в школі, та передбачає: фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільників, які визначають і забезпечують легку адаптацію дитини до нового соціального статусу і є фундаментальними для дошкільного дитинства.

Узагальнюючи результати наукових досліджень, визначено засоби й форми підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі: об'єкти навколишнього середовища, моделі, макети, муляжі, технічні засоби, ігрова діяльність, народна педагогіка, пальчикова гімнастика, режимні процеси, екскурсії, логоритміка, леготехнології.

Основні положення першого розділу відображено в публікаціях автора [25, 28, 29, 31, 32, 35, 37, 39, 40, 41, 42].

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗОРОВИМ ВІДХИЛЕННЯМ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

2.1. Стан підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі

На пошуково-розвідуальному етапі експерименту було проаналізовано програми навчально-виховної роботи, за якими працюють вихователі в дошкільних навчальних закладах, з метою визначення їхньої спрямованості на підготовку дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі: програму розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» [162]; освітню програму «Дитина в дошкільні роки» [67]; програму навчання і виховання дітей від 2 до 7 років «Дитина» [66]; програму розвитку дітей дошкільного віку «Українське дошкілля» [160]. З'ясовано, що тільки в програмі «Дитина» є розділ «Діти з особливими освітніми потребами», в якому зазначено особливості розвитку дитини із зоровим відхиленням. У «Методичних рекомендаціях» до програми конкретизовано індивідуально-диференційований підхід до їх навчання [124, с. 291–307]. На жаль, питання навчання дітей із особливими потребами, зокрема дітей із зоровим відхиленням, у загальноосвітньому дошкільному навчальному закладі не прослідковується в інших чинних програмах. У 2013 р. було опубліковано й рекомендовано МОН України програмно-методичний комплекс «Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років» [161].

Програмно-методичний комплекс «Програма розвитку сліпих дітей та із зниженим зором від народження до 6 років» [161] складається з двох програм: Програми ранньої допомоги дітям з тяжким порушенням зору від народження до 3-х років і Програми розвитку дітей із важкими порушеннями зору для дітей від

3 до 6 років та методичних рекомендацій. у ньому висвітлюються особливості психофізичного розвитку незрячих дітей, подано практичні рекомендації з організації ігрового розвивального середовища та освітнього корекційно-розвивального процесу. Програми орієнтовані на батьків, вихователів та тифлопедагогів дошкільних навчальних закладів та центрів реабілітації, які працюватимуть з незрячою дитиною.

Програма для дітей від 3 до 6 років передбачає формування і розвиток особистості дитини в традиційних для неї видах діяльності, з врахуванням специфічних особливостей розвитку дітей із глибоким порушенням зору; особистісно зорієнтовану взаємодію дорослого з дитиною, максимальне поєднання лікувально-офтальмологічних і педагогічних впливів, варіативність вимог до рівня засвоєння дітьми програмового матеріалу, забезпечення умов для здійснення наступності дошкільної і початкової ланок освіти; відображення у її змісті специфіку організації навчально-виховного процесу і методологічної спрямованості спеціального навчання і виховання дошкільнят із зоровою патологією.

Програмовий матеріал розподілено за розділами: фізичне виховання, розвиток мовлення та спілкування, ознайомлення з довкіллям, формування початкових математичних уявлень, розвиток дотику і дрібної моторики, розвиток просторового орієнтування та мобільності, розвиток соціально-побутового орієнтування, ознайомлення з тифлографією. Матеріал розподілено за роками: перший рік – молодша група (4-й рік), другий рік – середня група (5-й рік), третій рік – старша група (6-й рік), четвертий рік – (7-й рік). У вступній частині до програми подано загальну характеристика фізичного та психічного розвитку дітей дошкільного віку з важкими порушеннями зору. Для кожної групи визначено освітні завдання: навчальні, виховні, корекційно-розвивальні. Після кожного року навчання висвітлено результати освітньої та корекційно-розвивальної роботи, що є важливим у плануванні роботи з дітьми із зоровим відхиленням. Програмою передбачено формування у дитини з глибокими порушеннями зору розумової, соціальної, емоційної зрілості. Зазначено, що особливо важливими завданнями є

перебудова ставлення педагогів до дітей із важкими порушеннями зору, організація спілкування з вихованцями на принципах партнерства, поваги до них, віри в можливість дітей.

Варто зазначити, що наявність такої програми є значимим досягненням корекційної педагогіки на сучасному етапі розвитку освіти в Україні. Чіткість, структурованість програми забезпечує безперешкодне усвідомлення педагогами і батьками важливості виконання завдань, визначених для кожного року навчання. Натомість, на жаль, ця програма не враховує інтеграції дітей із зоровим відхиленням в загальноосвітній простір і підготовку їх до навчання в загальноосвітній школі, а орієнтує тільки на навчання в спеціальних школах для дітей із вадами зору.

Зазначимо, що в Україні розроблена парціальна корекційно-розвивальна програма «Розвиток соціальної компетентності дітей дошкільного віку з вадами зору» [170], метою якої є набуття дітьми соціального досвіду (призначена для практичних психологів ДНЗ, які працюють з дітьми з вадами зору). В останні роки опубліковано низку програм для учнів із зоровим відхиленням: з образотворчого мистецтва для дітей зі зниженим зором (підготовчий клас, 1–4 класи) (автори: В. Ремажєвська, Ю. Шпіля) [170]; з ритміки для спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей зі зниженим зором (підготовчий клас, 1–4 класи) (автори: В. Ремажєвська, Л. Іващенко) [170]; із соціально-побутової орієнтації дітей зі зниженим зором (підготовчий клас, 1–4 класи) (автори: В. Ремажєвська, Г. Спірідонова) [170]. У зазначених програмах увага концентрується на одному з напрямків роботи з дітьми із відхиленням зору і в повному обсязі не може використовуватись вихователями дошкільних навчальних закладів загального розвитку, які відвідують діти із зоровим відхиленням. Водночас окремі аспекти змісту програм творчий вихователь може використовувати, здійснюючи підготовку дітей із зоровим відхиленням до навчання в школі, базуючись, звичайно, на завданнях чинних програм навчання і виховання дітей дошкільного віку, затверджених МОН України.

З метою виявлення стану підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі, було проведено анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів загального розвитку і батьків. У анкетуванні взяли участь 120 вихователів, 120 батьків дітей, які відвідують дошкільні навчальні заклади, в тому числі 40 батьків дітей із зоровим відхиленням, які відвідують дошкільні навчальні заклади загального розвитку.

Проаналізуємо відповіді вихователів на запитання анкети (див. Додаток Б).

На перше запитання «Як Ви розумієте поняття “інклюзивна освіта”»? було отримано такі відповіді: «Це коли в групі є діти з певними проблемами у фізичному чи психічному розвитку» (28 %); «діти дебільні» (2 %); «які відстають у розвитку» (10 %); «діти, яких не беруть в спеціальні дитсадки» (30 %); «коли вихователь, замість того, щоб займатися з нормальними дітьми, повинен приділяти увагу дітям, які відстають у розвитку» (10 %); 20 % опитаних вихователів чують цей термін еперше.

На друге запитання «Як Ви ставитесь до перебування у групі дітей із особливими потребами?» більшість (55 %) вихователів відповіли «негативно», аргументуючи це тим, що додаткове навантаження позначиться на якості роботи з дітьми з загальним рівнем розвитку; 25 % вихователів зазначили, що позитивно, якщо «буде одна або принаймі двоє дітей» і «якщо буде працювати в групі два вихователя: помічник вихователя і ще один педагог»; 10 % респондентів згодні працювати в групі, яку відвідуватимуть діти з особливими освітніми потребами, але «якщо буде відповідна зарплатня». І тільки 10 % вихователів позитивно поставилися до інклюзивної освіти і готові працювати в інклюзивних групах.

Відповідаючи на третє запитання «Чи є у вашій групі діти з відхиленням зору?» 78 % вихователів відповіли, що в групах, у яких вони працюють, є діти із зоровим відхиленням. Натомість, 22 % вихователів констатували відсутність таких дітей.

На наступне запитання «Як Ви дізнались про те, що дитина має проблеми із зором?» вихователі відповіли таким чином: «Дитина носить окуляри» (30 %), «сказала мама дитини» (20 %), «з медичної картки» (15 %), «від медсестри» (5 %),

«коли прийшов лікар перевіряти зір дітей перед школою» (10 %), «випадково побачила, що, коли дитина нервується, у неї западає одне око» (5 %), «дитина низько нахиляється, щоб розглянути картинки або близько до очей підносить картинку» (5 %).

На запитання анкети «Як, на Вашу думку, впливають зорові відхилення на підготовку до навчання в школі?» відповіді вихователів були такими: «Якщо поганий зір у дитини, то вона погано сприйматиме шкільний матеріал і буде відставати у навчанні» (40 %); «ті незначні відхилення зору у дитини ніяк не спричинять відставання у навчанні» (20 %); «як би ми в дитячому садку не звертали уваги на поліпшення зору в дитини, в школі все одно зір зіпсується» (25 %); «якщо батьки вдома будуть працювати з дитиною, то відставання в навчанні не буде» (15 %).

Щодо запитання про створення спеціальних умов для виховання і навчання дітей із зоровим відхиленням, вихователі відповіли: «Так, потрібні» (60 %), «ні, не потрібні» (20 %), «не знаю» (20 %). До спеціальних умов віднесли «матеріальне забезпечення» (60 %), «наявність тифлопедагога» (20 %), «спеціальний дидактичний матеріал» (10 %), «підвищена оплата праці» (10 %).

На запитання «Чи є у Вашій групі умови для навчання дітей із зоровим відхиленням? Якщо так, то які?», вихователі відповіли: «Відсутні» (60 %), «є підставки для розглядання книжок, батьки принесли книжки з чіткими малюнками, даємо менше навантаження на заняттях, обмежуємо в бігові тощо» (40 %).

Пропозиції вихователів щодо навчання і виховання дітей із відхиленням зору в умовах загальноосвітнього ДНЗ були такими: 70 % вихователів зазначили, щоб працювати з такими дітьми, у них недостатньо досвіду, тому потрібно або «здобувати другу освіту», або «пройти відповідну перепідготовку, щоб не нашкодити дитині із зоровим відхиленням»; 20 % вихователів вважають, що з дітьми із відхиленням зору «потрібно працювати так, як і зі звичайними дітьми»; 10 % вихователів переконані, що «такі діти повинні відвідувати спеціальні дошкільні навчальні заклади».

Отже, анкетування вихователів показало, що, розуміючи проблему навчання дітей із зоровим відхиленням в дошкільних навчальних закладах, вони психологічно не готові працювати з такою дитиною. Частина з них не бачить відмінностей у навчанні дітей із зоровим відхиленням і дітей із нормальним зором, вважає, що ці відхилення не впливають на якість навчання в школі. Більшість з них висловила бажання додатково отримати знання з питання проведення освітньої діяльності з дітьми із зоровим відхиленням.

Також було проаналізовано плани навчально-виховної роботи вихователів, групу яких відвідують діти із зоровим відхиленням. Аналіз показав, що індивідуальна робота з розвитку зорового сприймання з цими дітьми не планується.

Наступним етапом пошуково-розвідувального етапу експерименту було анкетування батьків дітей старшого дошкільного віку (див. Додаток В). В анкетуванні взяли участь 120 батьків. Проаналізуємо одержані відповіді. На перше запитання: «Чи має Ваша дитина проблеми із зором? Які?», 33 % опитаних батьків відповіли, що їхні діти мають відхилення зору, зазначивши, що: «погано бачать зблизька» 30 % дітей, «одне око косить» у 20 % дітей, «одне око гірше бачить, ніж інше» у 15 % дітей, «часто кліпає очима» 10 % дітей, «очі дрижать» у 10 % дітей, «обидва ока сходяться до носа» у 5 % дітей, «очі дивляться в різні сторони» у 5 % дітей, «інші захворювання очей» у 5 % дітей.

На друге запитання анкети «В якому дошкільному навчальному закладі перебуває Ваша дитина: в спеціальному чи загальноосвітньому?», 100 % батьків відзначили, що їхні діти відвідують загальноосвітні дошкільні навчальні заклади.

Щодо третього запитання «Яка ваша думка, де дитині краще перебувати: в спеціальному чи загальноосвітньому дошкільному навчальному закладі? Чому?» усі 100 % батьків відзначили, що їхній дитині краще відвідувати загальноосвітній дошкільний заклад. Мотивація була такою: «Вихователі працюють за програмами для нормальних дітей» (40 % батьків), «дітей краще готують до школи» (20 % батьків), «навчанню дітей приділяють більшу увагу» (20 % батьків), «діти знаходяться серед здорових ровесників» (10 % батьків), «спеціальні дошкільні

навчальні заклади знаходяться далеко від місця проживання дитини» (10 % батьків).

Крім того, було проведено анкетування батьків, які мають дітей із відхиленням зору (див. Додаток В). Проаналізуємо одержані дані. На перше запитання «Чи знаєте Ви діагноз щодо зору своєї дитини?» 37,5 % батьків не знають діагнозу.

На друге запитання «Які заходи Ви проводите для покращення зорових функцій у дитини? Чи займаєтесь Ви вдома профілактико-корекційною роботою з дитиною за рекомендаціями лікаря-офтальмолога?» батьки відповіли таким чином: 40 % батьків не проводять ніяких заходів щодо покращення зорових функцій у дітей, вважають це непотрібним або «немає в мене часу цим займатись»; 20 % батьків не знають, що потрібно вдома проводити певні вправи для зміцнення м'язів очей з дітьми: «А нам лікар нічого не говорив»; 20 % батьків зазначили, що «у моєї дитини хоча зір і поганий, але вона не відстає у розвитку від інших дітей»; 10 % батьків не знають, які вправи потрібно проводити; і тільки 10 % – точно виконують рекомендації лікаря-офтальмолога (мінюють оклюзію, слідкують за правильним носінням окулярів, виконують різні вправи, які призначив лікар, водять дитину в лікарню на заняття в офтальмологічний кабінет, які проводить медсестра-ортоптистка).

На запитання анкети «Як у дошкільному навчальному закладі враховують специфіку розвитку зору Вашої дитини?» більшість батьків (60 %) відповіли: «Не знаю», «ніколи не цікавилась», «а кому це потрібно?»; 20 % батьків зазначили, що «вихователі слідкують, щоб моя дитина не знімала окуляри», «при потребі переклеюють або знімають оклюзію», «сажать на заняттях за перший стіл», «допомагають у малюванні»; 10 % батьків вважають, що це «не робота вихователя, бо в неї і так багато дітей»; 10 % – «вихователі не звертають уваги, що дитина погано бачить».

На наступне запитання «Яку допомогу Ви отримали в ДНЗ щодо особливостей розвитку Вашої дитини?» 100 % опитаних батьків відповіли, що, незважаючи на хорошу роботу вихователів, вони не отримали ніякої допомоги, бо

«самі вихователі не знають особливостей розвитку дитини із зоровим відхиленням».

Відповіді батьків на запитання «Як Ви готуєте дитину до школи?» засвідчили, що батьки не враховують зорові відхилення у дітей при підготовці до навчання в школі; перевантажують дітей участю в різних гуртках («щоб не відставала від інших дітей»), мало часу проводять на свіжому повітрі.

На запитання «Чи готова Ваша дитина йти до школи?» 80 % батьків відповіли, що готова, 20 % – зазначили потребу «залишити дитину ще на один рік у дитячому садку».

На запитання «В яку школу плануєте віддати дитину?» всі опитані батьки відповіли, що їхні діти будуть навчатись у загальноосвітній школі, бо «моя дитина не інвалід», «куди піде після закінчення спеціалізованої школи?», «буде вчитись, як інші діти».

Як показали результати анкетування, всі опитані батьки бажають, щоб їхня дитина навчалася у загальноосвітній школі, не зважаючи на особливості її розвитку.

Як засвідчує практика, діти із зоровим відхиленням здебільшого відвідують дошкільні навчальні заклади загального розвитку. Кількість їх з кожним роком збільшується. Натомість аналіз чинних програм розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку, окрім програми «Дитина», довів, що в них відсутні завдання для роботи з дітьми з особливостями розвитку, не враховуються ці особливості в підготовці дітей із зоровим відхиленням до навчання в школі. Анкетування вихователів також показало, що більшість з них не готові до роботи з дітьми із зоровим відхиленням, вони досить обережно ставляться до інклюзивної освіти. Результати анкетування батьків дітей із зоровим відхиленням свідчать про те, що вони пріоритетним вважають навчання своїх дітей у загальноосвітній школі нарівні з дітьми без зорових відхилень.

2.2. Характеристика рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням

Започатковуючи констатувальний етап експерименту, було визначено критерії і показники рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі. Серед них – мотиваційно-вольовий критерій з показниками: наявність у дітей мотивів до навчання в школі; уміння дітей діяти за правилами; довільність поведінки дітей. Когнітивний критерій з показниками: обізнаність дітей із предметним довкіллям; обізнаність дітей із природним довкіллям; наявність елементарних математичних уявлень. Комунікативно-мовленнєвий критерій з показниками: володіння дітьми нормативним мовленням; уміння дітей зв'язно висловлюватись; наявність умінь спілкуватись у соціальному середовищі.

Окреслені показники виступили підґрунтям для виокремлення рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі. Відповідно до означених критеріїв визначено чотири рівні: високий, достатній, задовільний, низький. Схарактеризуємо їх.

Високий рівень. Дитина виявляє позитивне ставлення до школи, бажання вчитись; знає вимоги до поведінки учнів 1 класу, ініціативна в іграх шкільної тематики; обізнана з предметним довкіллям (знаходить по 2–3 та більше ознак і різниці, і схожості в предметах та об'єктах), здатна до узагальнення, самостійно може скласти 2–3 завдання на узагальнення, в природному довкіллі орієнтується, встановлює залежності між об'єктами природи, сезонними і природними явищами, самостійно звертає увагу на більшість об'єктів «неживої» природи, рослинного та тваринного світу; пояснює причину деяких природних явищ, орієнтується в порах року, діяльності людей у різні пори року, зміні поведінки тварин, птахів залежно від змін у природі; рахує в межах 10; самостійно складає задачі на додавання і віднімання; пояснює всі дії, викладає задачі цифрами і знаками, орієнтується в просторі, чітко називає просторове розміщення предметів по відношенню від себе і від будь-якого предмета, самостійно класифікує

геометричні фігури і пояснює, за якою ознакою була здійснена класифікація. Упорядковує висловлювання на основі власного набутого сенсорного досвіду; володіє культурою мовлення та спілкування: розрізняє звуки рідної мови, здійснює звуковий аналіз слів, має збалансований словниковий запас слів, правильно вживає всі граматичні форми (рід, число, відмінок, час, дієслово); дотримується нормативних показників у вживанні суфіксів, префіксів, чергуванні приголосних та інших граматичних форм, правильно називає 6–8 предметів, 8–10 прикметників, 8–10 дієслів, самотійно складає розповідь, співвідносить тему розповіді з її сюжетом, кількість речень у розповіді до 15, вживає всі частини мови, підтримує запропонований діалог відповідно теми, складає розповіді, невимушено вступає в розмову з дітьми, дорослими, підтримує розмову по телефону, можуть спілкуватись з ровесником і чужою, але знайомою людиною, виявляє ініціативність у 8–9 ситуаціях. Сума балів за всіма показниками дорівнює 23–27 балам.

Достатній рівень. У дитини є бажання йти до школи; вона позитивно ставиться до школи; водночас має поверхові уявлення про школу: виявляє активність до ігор з теми «Школа», проте не завжди бере в них участь, знає правила поведінки та не завжди їх дотримується, не виконує повсякденні обов'язки, хоча і знає їх. Дитина добре орієнтується у предметному довкіллі, може знайти 1–2 ознаки різниці між предметами; здатна до узагальнення, натомість самотійно не може скласти завдання на узагальнення; орієнтується в назвах рослин і тварин найближчого оточення; виявляє інтерес до довкілля та самої себе, рахує в межах 10; складає задачі самотійно, пояснює їх і викладає дії цифрами, визначає просторове розміщення предметів відносно себе; водночас відчуває труднощі у визначенні розміщення предмета по відношенню до іншого предмета; класифікує геометричні фігури, хоча пояснює свої дії з допомогою дорослого. Правильно вживає всі граматичні форми в мовленні, трапляється від 2 до 5 помилок різного характеру за результатами виконання всіх завдань, правильно називає 3–5 предметів, 5–7 прикметників, 5–7 дієслів, складає розповідь самотійно, розповідає, використовуючи мовні засоби виразності,

співвідносить тему розповіді і сюжет, кількість речень у розповіді – до 10, виявляє ініціативу у спілкуванні, проявляє ініціативність у 6–7 ситуаціях, вміє вести діалог; відчуває труднощі у спілкуванні з дорослим, але знаходить спільну мову з ровесниками. Сума балів за всіма показниками дорівнює 18–22 балам.

Задовільний рівень. У дитини наявне бажання йти до школи, але вона має досить поверхові уявлення про школу; проявляє активність до ігор на теми школи, проте не завжди і з короткотривалою зацікавленістю; знає правила поведінки, хоча не завжди їх дотримується, подекуди справляється з повсякденними обов'язками, хоч і знає їх. Дитина легко орієнтується в предметному довкіллі, може знайти 1–2 ознаки різниці між предметами; здатна до узагальнення, проте самостійно не може скласти завдання на узагальнення, припускається помилок у визначенні взаємозв'язку між живою і неживою природою; рахує в межах 10, складає задачі за малюнком, викладає розв'язок з допомогою дорослого; у неї наявні помилки у відповідях щодо визначення розміщення предметів відносно себе та інших; правильно розподіляє геометричні фігури і пояснює тільки з допомогою і підказкою дорослого. Наявні помилки в граматичній правильності мовлення: в мовленні наявні 6–8 помилок різного характеру за результатами виконання всіх завдань; правильно називає 2–3 предмета, 3–4 прикметника, 2–4 дієслова, відчуває труднощі у складанні розповіді; розповідає за навідними запитаннями, кількість речень у розповіді – до 7–8, вживає 6 ввічливих слів, виявляє ініціативу у 4–5 ситуаціях, вступає в бесіду лише після заохочення дорослого, відчуває труднощі як у спілкуванні по телефону, так і при безпосередньому спілкуванні з людьми. Сума балів за всіма показниками дорівнює: 15–17 балам.

Низький рівень. Дитина не має бажання йти до школи; боїться школи, виражає тривогу, неуважна до дотримання правил поведінки, знає свої обов'язки, проте їх не виконує; орієнтується у предметному довкіллі, знаходить суттєві відмінності лише з допомогою дорослого, не узагальнює схожі предмети, не може назвати їх одним словом; слабо орієнтується у природних явищах; рахує в межах 10 і складає задачі тільки з допомогою дорослого; не розуміє поняття «задача»,

«умова», «розв'язок»; не може правильно відповісти на поставлені запитання щодо розміщення предметів; не вміє класифікувати геометричні фігури. Має певні порушення мовлення, припускається помилок у визначенні звуків у словах; словник бідний, трапляються до 9 помилок різного характеру; правильно називає окремі предмети, прикметники, дієслова; розповідь складає з допомогою дорослого; не співвідносить тему розповіді з сюжетом; кількість речень у розповіді – до 6, не бажає спілкуватись і з дітьми, і з дорослими; проявляє ініціативність у 1–3 ситуаціях, вступає в бесіду лише після заохочення дорослого. Сума балів за всіма показниками нижча 14.

З метою виявлення рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі до визначених показників було розроблену низку діагностичних завдань. Опишемо їх.

Мотиваційно-вольовий критерій

Показник: наявність у дітей мотивів до навчання у школі.

Завдання. Бесіда про школу.

Мета: з'ясувати мотиви, якими керується дитина, готуючись до навчання у школі.

Процедура виконання. Експеримент проводивсь у формі бесіди. Запитання:

1. Ти хочеш ходити до школи? Чому?
2. Що ти знаєш про школу?
3. Як ти вважаєш, де тобі буде більш цікаво: в школі чи в дитячому садку?

Чому?

4. Для чого потрібно вчитись?
5. В яку школу ти підеш? Це далеко? Ти вже була (був) у школі?

Оцінювання. Дитина отримує 3 бали, якщо бажає вчитись у школі, виявляє позитивне ставлення до школи; знає вимоги і поведінку учнів 1 класу; 2 бали – у дитини є бажання йти до школи; вона позитивно ставиться до школи, до вчителів; водночас має поверхові уявлення про школу, виражає ознаки тривожності; не розуміє суті навчання; 1 бал – дитина не має бажання

йти до школи; не зовсім розуміє, для чого потрібно вчитись, боїться школи, виражає тривогу; 0 балів – вважає, що вчитись у школі не потрібно.

Показник: уміння дітей діяти за правилами.

Завдання. Рухлива гра «Ведмеді і бджоли».

Мета: з'ясувати вміння дітей дотримуватись правил і норм поведінки під час рухливої гри.

Процедура виконання. Рухлива гра «Ведмеді і бджоли». Вихователь організовує рухливу гру, нагадує правила, розподіляє дітей на дві підгрупи: «Діти, сьогодні ми будемо грати в рухливу гру «Ведмеді і бджоли». Давайте пригадаємо правила гри». Діти відповідають. «Всі діти можуть тікати від бджіл і підніматись до четвертого щабля, а Іра А. і Діма Я. (діти із зоровим відхиленням) можуть підніматись тільки на перший щабель. Під час гри не потрібно штовхати один одного». Гра повторюється 4 рази, «ведмеді» і «бджоли» міняються місцями. Вихователь стежить за дотриманням правил гри.

Оцінювання. Дитина отримує 3 бали, якщо дотримується правил і норм поведінки під час рухливої гри, 2 бали – знає правила, проте не завжди дотримується правил поведінки; 1 бал – не уважна до правил.

Показник: довільність поведінки дітей.

Завдання. Варіант А. Сюжетно-рольова гра «Школа».

Мета: з'ясувати вміння дітей обирати атрибутику до сюжетно-рольової гри «Школа», включення в діяльність чи гру відразу після вказівки вихователя.

Процедура виконання. Гра проводиться з дітьми, які мають зорові відхилення. Вихователь: «Діти, скоро ви підете вчитись в школу. Як називають дітей, які вчаться в школі? Хто вчить дітей? А що робить директор школи? Давайте пограємо в гру «Школа». Спочатку пригадаємо, які предмети нам потрібні, щоб почати гратись». Діти відповідають: «Ранець, зошити, книжки, ручки, олівці, папір для малювання, фарби, крейда». Вихователь: «Добре. А тепер давайте розподілимо ролі: хто ким буде в школі. Чому ти хочеш бути вчителькою? Учнем? Директором? Завучем?» Діти відповідають. Вихователь дає вказівку підібрати атрибути, іграшки.

Оцінювання. Дитина отримує 3 бали, якщо є ініціатором сюжетно-рольової гри, бере на себе провідну роль, вмiє розподiляти ролi; 2 бали – бере активну участь у грі; 1 бал – не активна у грі; 0 балiв – не бажає брати участь у грі.

Варіант Б. Спостереження за виконанням дитиною iз зоровим вiдхиленням доручень вихователя.

Мета: з'ясувати вмiння дiтей виконувати доручення без нагадувань дорослих.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дитинi виконати низку доручень: «Пiсля прогулянки перевiрити, чи всi дiти правильно поставили взуття в шафи», «Допомогти черговим зiбрати iграшки пiсля прогулянки i занести в групову кiмнату», «Пiсля сну допомогти Оленцi застелити лiжко», «Погодувати рибок в акварiумi», «Прибрати в куточку книги».

Оцінювання. Якщо дитина виконує доручення без нагадувань, отримує 3 бали; виконує доручення з нагадуванням – 2 бали; виконує доручення без бажання – 1 бал; не виконує доручень – 0 балiв.

Когнітивний критерій

Показник: обiзнанiсть дiтей iз предметним довкiллям.

Завдання. Дидактична гра «Знайди подiбне i вiдмiнне в предметах».

Мета: з'ясувати вмiння дiтей знаходити подiбне та вiдмiнне у двох предметах.

Матеріал: предметні картинки.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дитинi порiвняти двi картинки iз зображеннями або реальні предмети (кущ i дерево, березу i сосну, стiл i стiлець, зошит i книгу, рiчку i озеро, вантажний автомобiль i легковий, вiкно i дверi, листок клена i листок берези, ручку i оливець, школу i дитячий садок), визначити, що спiльного i що вiдмiнного в цих зображеннях або в предметах.

Оцінювання. Якщо дитина знаходить 2–3 i бiльше ознак, за якими вiдрiзняються зображення, 2–3 i бiльше ознак схожостi – 3 бали; 2–3 ознаки вiдмiнностей i 1 ознаку схожостi – 2 бали, 1–2 ознаки вiдмiнностей – 1 бал, не розумiє понять «схожий», «вiдмiнний» – 0 балiв.

Показник: обізнаність дітей із природним довкіллям.

Завдання. Дидактична гра «Розклади картинки».

Мета: з'ясувати вміння дитини орієнтуватись у змінах пір року і діяльності людей у різні пори року.

Матеріал: набір 4 великих карток із зображенням дерева в різні пори року і 20 маленьких карток (по 5 до кожної пори року) із зображенням діяльності людей у різні пори року, поведінки звірів, птахів.

Процедура виконання. Вихователь: «У вас на столах великі картки і маленькі картки. Що зображено на великих картках? Що зображено на маленьких картках? Розкладіть по порядку великі картки, а потім підберіть маленькі картки з зображенням діяльності людей у різні пори року і покладіть їх відповідно до зображення тієї чи тієї пори року. Розкажіть, чому ви поклали картки таким чином».

Оцінювання. Якщо дитина правильно викладала всі картинки і могла прокоментувати 2–3 картинки, отримує 3 бали, якщо правильно виклала всі картинки, але не змогла розповісти, чому так виклала – 2 бали; 1 бал отримувала, якщо були помилки у викладанні картинок і не змогла розповісти, чому так виклала, або не достовірно (поверхово) коментувала свій вибір.

Показник: наявність елементарних математичних уявлень.

Завдання. Варіант А. Розв'язування задач за малюнками.

Мета: з'ясувати вміння дітей складати і розв'язувати задачі на додавання і віднімання за малюнком, вміння рахувати в межах 10, уміння розкласти число на менші складові, знання цифр і вміння викласти задачу за їх допомогою.

Матеріал: малюнки, на яких з одного боку зображена певна кількість предметів, а з іншого – інша кількість у межах 10 (малюнки для складання 4 задач: 2 – на додавання і 2 – на віднімання).

Процедура виконання. Вихователь: «Давайте пригадаємо, з яких частин складається задача? (діти відповідають). Сьогодні ви будемо складати задачі за малюнками. Я показуватиму малюнки, а ви будете складати задачу». Звертає увагу на те, як дитина знаходить розв'язок.

Оцінювання. За всі правильно складені задачі дитина отримувала 2 бали, за вміння пояснити всі дії – 1 бал і за вміння рахувати в межах 10 і викласти задачу цифрами –1 бал. Всього отримує 4 бали. Якщо дитина склала 2 задачі самостійно, пояснила їх і виклала цифрами – 3 бали. Якщо складала задачі, викладала розв’язок з допомогою дорослого – 2 бал. Якщо частково правильно склала задачі, або правильно виклала розв’язок – 1 бал. Не правильно склала задачу, не розуміє поняття «задача», «умова», «розв’язок» - 0 балів.

Варіант Б. Моделювання ситуації «Хто правий?».

Мета: з’ясувати наявність уявлень про просторове розміщення предметів.

Матеріал: будиночок, предметні картинки, предмети (машини, ляльки, м’ячик, собачка).

Процедура виконання. Вихователь: «Навколо нас є дуже багато предметів. Вони знаходяться відносно кожного з вас по-різному. Оленко, з якого боку від тебе знаходиться вікно? Двері? Годинник? Лампочка? Килимок? А ось Марійка і Іванко не дійшли згоди щодо визначення розташування предметів на картинках (вихователь показує картинки). Марійка стверджує, що машина знаходиться зліва від автобуса, а Петрик, що справа. А як думаєш ти? Чому?», «Петрик думає, що собачка знаходиться біля будиночка, а Марійка – за будиночком», «Марійка вирішила заховати іграшку зліва від дверей, а Петрик шукає справа. Чи правильно він шукає? Чому?», «Оленко, запропонуй Марійці посадити ляльку за будиночком, а Петрику – машину зліва від будиночка. Чи правильно вони розташували предмети?»

Оцінювання. Якщо дитина чітко називає просторове розміщення предметів по відношенню від себе і від будь-якого предмета, то отримує 3 бали. Якщо визначає просторове розміщення предметів відносно себе, але має утруднення у визначенні розміщення предмета по відношенню до іншого предмета – 2 бали. Якщо є помилки у відповідях дитини щодо визначення розміщення предметів відносно себе і інших предметів – 1 бал. Якщо не може правильно відповісти на поставлені запитання щодо розміщення предметів – 0 балів.

Варіант В. Дидактична гра «Розклади фігури».

Мета: З'ясувати вміння класифікувати геометричні фігури за самостійно визначеною ознакою.

Матеріал: геометричні фігури.

Процедура виконання. Вихователь дає дитині геометричні фігури і пропонує: «Розклади їх на групи так, щоб у кожній були чимось подібні фігури» (ознаку для класифікації дитина обирає сама), «За якою ознакою ти розклала (в) геометричні фігури? Давайте всі картки перемішаємо і по-іншому розкладемо геометричні фігури». Такі дії дитина виконує три рази.

Оцінювання. 3 бали виставляли за вміння самостійно класифікувати геометричні фігури і пояснення, за якою ознакою була здійснена класифікація; 2 бали – за вміння класифікувати геометричні фігури, але пояснення з допомогою дорослого; 1 бал – за правильний розподіл геометричних фігур і пояснення, проте з допомогою і підказкою дорослого; 0 балів – за невміння класифікувати геометричні фігури.

Комунікативно-мовленнєвий критерій

Показник: володіння дітьми нормативним мовленням.

Завдання. Варіант А. Дидактична гра «Що не так?» (Лист від Петрика).

Мета: з'ясувати вміння визначати перший звук у слові.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дітям послухати лист від Петрика, в якому пропущені перші звуки в словах і виправити помилки в словах: правильно назвати пропущений звук: «Вчора я приїхав у село до ..абусі. У ..абусі багато свійських тварин: ..орова, ..орося, ..івник, ..ури, ..уси. Кожного дня ..орова дає ..олоко, ..ури несуть яйця, ..івник кукурікає, ..орося ..рюкає. Я допомагаю ..абусі по господарству: годую сіном ..орову, зерном ..урей і ..івника, буряками ..орося. ..усей пасу на подвір'ї. Ввечері всі ..варини лягають спати. Я п'ю ..олоко і також лягаю ..пати. Мені тут дуже ..одобається».

Оцінювання. 3 бали отримували діти, які вміли визначати звуки в словах, робити звуковий аналіз, правильно використовували різні частини мови і вживали іменники в роді, числі, відмінку, вміло використовували словниковий запас: правильно називали 6–8 предметів і визначали матеріал, з якого вони зроблені,

правильно вживали 8–10 прикметників, 8–10 дієслів; 2 бали отримували ті діти, які визначали звуки в словах, але робили певні помилки у звуковому аналізі слів, використовували в мовленні різні частини мови, проте спостерігалися помилки у відмінюванні іменників, вживали російські слова українською мовою, правильно називали 3–5 предметів і матеріал, з якого вони зроблені, правильно вживали 5–7 прикметників, 5–7 дієслів; 1 бал отримували ті діти, які робили помилки при визначенні звуків в словах, у вживанні різних частин мови, при безпосередньому спогляданні: правильно називали 2–3 предмета, 3–4 прикметника, 2–4 дієслова; 0 балів отримували діти, які правильно називали 1 предмет, 1-2 прикметника, 1 дієслово.

Варіант Б. Розповідь вихователя «Зайчик».

Мета: з'ясувати граматичну правильність мовлення: вміння використовувати різні частини мови, вміння правильно вживати всі граматичні форми (рід, число, відмінок, час, дієслово); дотримання нормативних показників у вживанні суфіксів, префіксів, чергуванні приголосних та інших граматичних форм.

Процедура виконання. Вихователька пропонує дітям допомогти їй скласти розповідь про зайчика: «В лісі за пеньочком сидів (*хто?*) зайчик. Видно було тільки його (*що?*) вуха, які стирчали над (*чим?*) пеньочком. Зайчик сидів і (*що робив?*) трусився, бо боявся (*кого?*) вовка. Він сам пішов гуляти і заблукав (*де?*) у лісі. Тепер не знав, як дібратись до свого (*чого?*) будиночка і почав (*що робити?*) плакати. Його плач почула (*хто?*) сорока і полетіла до мами (*кого?*) зайчика. Вона (*що зробила?*) повідомила про те, що зайчик (*що робив?*) заблукав. Зайчиха попросила сороку, щоб та показала їй дорогу до свого синочка. Сорока полетіла попереду, а зайчиха (*що зробила?*) побігла за нею (*як?*) дуже швидко. Зайчик, коли побачив маму, (*що зробив?*) зрадів і перестав плакати. Зайчиха обняла свого (*кого?*) синочка і вони разом (*що зробили?*) подякували (*кому?*) сороці за допомогу. Зайчик пообіцяв мамі, що більше ніколи не буде сам гуляти (*де?*) в лісі. Радісні та (*які?*) щасливі вони (*що зробили?*) пострибали до свого будиночка. Зайчик розповів про пригоду своїм братикам і (*кому?*) сестричкам».

Оцінювання. 3 бали отримували ті діти, які не зробили помилок у відповідях або допустились однієї помилки; 2 бали – діти, які, допустивши помилки, самостійно виправляли їх; 1 бал – діти, які допустили 3–4 помилки; 0 балів – діти, які не розуміли правильної відповіді, діяли за підказкою дорослого.

Варіант В. Дидактична гра «Чарівна торбинка».

Мета: з'ясувати наявність лексичного запасу слів, вміння правильно називати предмети і вказувати матеріал, з якого зроблений цей предмет, описати предмет – *який він?* (прикметник); *що можна з ним робити?* (дієслово).

Матеріал: торбинка з різними предметами (дрібні іграшки, дитячий посуд).

Процедура виконання. Вихователь показує чарівну торбинку і дає завдання: «Виберіть один з предметів в торбинці, не витягуючи з неї, назвіть його і скажіть, з чого він зроблений і що можна з ним робити. Потім витягніть цей предмет з торбинки і перевірте, чи правильно ви відповіли».

Оцінювання. Здійснювалось за трибальною системою: 3 бали – всі предмети дитина називала правильно і визначала, з чого зроблені; 2 бали – з 5 предметів називала правильно 4, визначала, з чого зроблені; 1 бал – називала предмети, але не визначала, з чого зроблені.

Показник: уміння дітей зв'язно висловлюватись.

Завдання. Варіант А. Розповідь з власного досвіду «Розкажи про те, як ти провів вихідний день».

Мета: з'ясувати вміння послідовно, правильно будувати речення, використовуючи інтонаційну виразність.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дитині самостійно скласти розповідь про свій вихідний день. Навідні запитання: «Як ти провів вихідні? Про що цікаве дізнався? Що найбільше запам'яталось?»

Оцінювання. Якщо дитина самостійно складала розповідь про свій вихідний день, співвідносила тему розповіді з її сюжетом, кількість речень у розповіді до 15, то отримувала 3 бали; складала розповідь самостійно, розповідала, використовуючи мовні засоби виразності, співвідносила тему розповіді і сюжет, кількість речень у розповіді – до 10, то отримувала – 2 бали; дитина мала

труднощі у складанні розповіді, розповідала за допомогою навідних запитань, кількість речень у розповіді – до 7–8, то отримувала – 1 бал; складала розповідь зі значною допомогою дорослого, не завжди співвідносила тему розповіді з сюжетом, кількість речень у розповіді – до 6, то отримувала 0 балів.

Варіант Б. Дидактична гра «Чому предмет зайвий?»

Мета: з'ясувати наявність міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням.

Матеріал: набори карток із зображенням різних предметів, з яких чотири можна об'єднати за певною ознакою, а один зайвий (слива, груша, яблуко, картопля, вишня).

Процедура виконання. Дитині пропонується розглянути 5 картинок, на яких зображено різні предмети. Із запропонованих для розглядання предметів чотири значною мірою підібрано один до одного і лише один відрізнявся від інших. Вихователь: «Знайди зайвий предмет і розкажи, чому ти вважаєш, що цей предмет зайвий». Дитина виконує завдання з різними наборами картинок п'ять разів. Вихователь: «А тепер, будь ласка, сама (сам) підбери такі предмети (або їх зображення), один з яких відрізнявся б від інших».

Оцінювання. 3 бали отримувала дитина, які 4-5 разів знаходила зайвий предмет серед інших і пояснювала, чому вона вважає, що він зайвий; 2 бали – дитина, яка 3-4 рази знаходила зайвий предмет, пояснювала, чому вона вважає його зайвим; 1 бал – дитина, яка 2-3 рази знаходила зайвий предмет, проте не завжди вірно пояснювала, чому вона вважає його зайвим; 0 балів отримувала дитина, яка знаходила зайвий предмет зі значною допомогою дорослого.

Показник: наявність умінь спілкуватись у соціальному середовищі.

Завдання. Варіант А. Моделювання ситуації спілкування «Телефонна розмова».

Мета: з'ясувати вміння вести діалог, наявність умінь спілкуватись у соціальному середовищі.

Процедура виконання. Вихователь «телефонує» дитині і пропонує розповісти про те, що вона буде робити в школі, в яку піде вчитись, задає навідні

запитання. «Доброго дня, Іро. Ти скоро підеш у школу. Моя внучка також піде в школу, проте вона нічого про неї не знає. Розкажеш їй про школу? Я передаю їй телефон». Навідні запитання: «В яку школу ти підеш?», «Ти з мамою вже ходила (ходив) в школу?», «Що цікавого ти там побачила (в)?», «Для чого потрібно ходити в школу?», «Як називають дітей, які ходять в школу?», «Хто вчить дітей?», «Що потрібно покласти в ранець?», «Для чого потрібен зошит, книжка, олівець, ручка, фломастери?», «Куди кладуть олівець, ручку, гумку?»

Варіант Б. Дидактична вправа «Підійди і домовся».

Мета: з'ясувати вміння вживати ввічливі слова, вміння спілкуватись як з ровесниками, так і дорослими.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дитині: 1) підійти до іншої дитини і домовитися, в яку гру вони будуть гратись на прогулянці; 2) підійти до помічника вихователя і попросити їй допомогти у якійсь діяльності (втерти пил, розставити чашки тощо); 3) підійти до виховательки іншої групи і передати олівець; 4) підійти до іншої дитини і допомогти їй зняти верхній одяг після прогулянки; 5) попросити у виховательки дозволу погодувати рибок; 6) запитати у дитини іншої групи про те, чи бачила вона мультфільм про

Передбачувані формули мовленнєвого етикету: «добрий день», «здрастуйте», «дякую», «будь ласка», «до побачення», «дозвольте ввійти», «вибачте, будь-ласка», «дозволь запитати».

Оцінювання. 3 бали отримувала дитина, яка активно вступала в бесіду, підтримувала розмову по телефону, могла спілкуватись з ровесником і чужою, але знайомою людиною, виявляла ініціативність у 6–7 ситуаціях, знала до 10 ввічливих слів; 2 бали отримувала дитина, яка виявляла ініціативу у спілкуванні, проявляла ініціативність у 4–5 ситуаціях, вміло вела діалог, знала до 8 ввічливих слів, з труднощами спілкувалась з дорослим, проте знаходила спільну мову з ровесниками; 1 бал отримувала дитина, в мовленні якої налічувалось 6 ввічливих слів, виявляла ініціативність у 3–4 ситуаціях, вступала в бесіду лише після заохочення дорослого, мала труднощі як у спілкуванні по телефону, так і при безпосередньому спілкуванні з людьми. Жодного балу не отримувала дитина,

яка не бажала спілкуватись або з дітьми, або з дорослими, знала до 2–3 ввічливих слів, проявляла ініціативність у 1–2 ситуаціях, вступала в бесіду лише після заохочення дорослого.

Проаналізуємо результати виконання дітьми завдань за першим критерієм – **мотиваційно-вольовим**.

Кількісну характеристику рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі за мотиваційно-вольовим критерієм подано в табл. 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

Результати сформованості рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі за мотиваційно-вольовим критерієм (констатувальний етап (у %))

<i>Групи</i>	<i>Рівні</i>	<i>Показники</i>			<i>χ</i>
		<i>П 1</i>	<i>П 2</i>	<i>П 3</i>	
<i>ЕГ</i>	Високий	6,6	–	–	2,2
	Достатній	13,4	13,4	13,4	13,4
	Задовільний	40,0	40,0	46,6	42,2
	Низький	40,0	46,6	40,0	42,2
<i>КГ</i>	Високий	6,6	–	–	2,2
	Достатній	13,3	13,4	13,4	13,4
	Задовільний	46,6	46,6	40,0	44,4
	Низький	33,4	40,0	46,6	40,0

Умовні скорочення:

П1 – показник наявності мотивів до навчання у школі;

П2 – показник уміння діяти за правилами;

П3 – показник доцільності поведінки дітей;

χ – середньоарифметичне значення.

Як видно з табл. 2.2.1, кількісна характеристика рівнів підготовленості дітей

старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі за мотиваційно-вольовим критерієм свідчить про домінування задовільного (42,2 % в ЕГ та 44,4 % у КГ) та низького (42,2 % в ЕГ і 40,0 % у КГ) рівнів. Високий рівень підготовленості дітей становив лише $\chi = 2,2$ % як в ЕГ, так і в КГ. Середньостатистичне значення достатнього рівня становило по 13,4 % в ЕГ і КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за мотиваційно-вольовим критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником наявності мотивів до навчання в школі (високий рівень: 6,6 % в ЕГ та в КГ; достатній рівень: 13,4 % в ЕГ і 13,3 % в КГ). За показником уміння діяти за правилами був відсутній високий рівень в обох групах. При цьому переважав задовільний (40 % в ЕГ і в 46,6 % КГ) та низький (в 46,6 % ЕГ та 40 % в КГ) рівні. Результати, що були одержані за показником довільності поведінки дітей також засвідчили невисокі результати (високий рівень відсутній в обох групах, були на достатньому рівні по 13,4 % дітей ЕГ і КГ, задовільний рівень виявлено у 46,6 % дітей ЕГ і 40,0 % КГ, низький рівень в ЕГ становив 40,0 %, у КГ – 46,6 %).

Проілюструємо прикладами.

Так, під час бесіди про школу Кирило Л. (ЕГ, низький рівень) відповів: «Не дуже хочу ходити в школу. Але. Якщо всі підуть, то і я піду. Там цікаво: можна побігати по коридорам, ніхто не поставить в куток. Якщо не сподобається, то повернусь назад в дитячий садок». Беручи участь в рухливих іграх, не дотримувався правил, під час ігор штовхав дітей, при малюванні візерунка за інструкцією не дослухавши інструкцію до кінця, задавали запитання на кшталт «Де праворуч – тут чи тут?», «Що буде, якщо вести олівець не вгору, а вниз?»; часто «забував» складати іграшки на місце, свої речі в шафці складав не за вимогами: чешки – на верхню полицю, шапку – на нижню, не вішав верхній одяг на гачок. Виконуючи обов'язки чергового в куточку природи, він ставив запитання: «А що ще потрібно зробити? Чи правильно я поливаю квіти? Де взяти ганчірку? Чому мені ніхто не допомагає?».

Антон Д. (КГ, низький рівень): «Трохи хочу ходити в школу, трохи ні. Там потрібно вчитись. Знати букви, цифри. А це дуже важко»; не дотримувався

правил під час ігор, наштовхувався на дітей, при малюванні візерунка за інструкцією по кілька разів задавав одне й те ж саме запитання: «А що буде?», повідомляв: «У мене не виходить, повторіть ще раз»; виявивши бажання гратись у сюжетно-рольову гру «Школа», згодився на роль учня, проте йому швидко набридло виконувати завдання «вчителя» і, як результат, він захотів бути сам «вчителем». Проте з роллю вчителя не впорався і гра розпалась. Відповіді інших дітей представлені у додатку Е.

Якісний аналіз результатів засвідчив, що діти як ЕГ, так і КГ мають не досить чіткі уявлення про школу, про вимоги школи, не завжди справляються зі своїми постійними щоденними обов'язками, не завжди діють за правилами.

Кількісну характеристику підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до школи за когнітивним критерієм, подано в табл. 2.2.2.

Таблиця 2.2.2

Результати сформованості рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі за когнітивним критерієм (констатувальний етап (у %))

<i>Групи</i>	<i>Рівні</i>	<i>Показники</i>			<i>χ</i>
		<i>П 1</i>	<i>П 2</i>	<i>П 3</i>	
<i>ЕГ</i>	Високий	13,3	26,7	13,3	17,7
	Достатній	20,0	26,7	20,0	22,3
	Задовільний	26,7	26,6	26,7	26,7
	Низький	40,0	20,0	40,0	33,3
<i>КГ</i>	Високий	20,0	26,7	13,3	20,1
	Достатній	20,0	33,3	20,0	24,4
	Задовільний	26,7	26,7	33,4	28,9
	Низький	33,3	13,3	33,3	26,6

Умовні скорочення:

П1 – показник обізнаності дітей із предметним довкіллям;

П2 – показник обізнаності дітей із природним довкіллям;

$P3$ – показник наявності елементарних математичних уявлень;
 χ – середньоарифметичне значення.

Як свідчать результати табл. 2.2.2, високий рівень підготовленості до шкільного навчання за когнітивним критерієм було виявлено у 17,7 % дітей ЕГ і 20,1 % дітей КГ; достатній рівень - у 22,3 % дітей ЕГ і 24,4 % дітей КГ. Задовільний рівень у дітей ЕГ 26,7 % і КГ 28,9 %. Значна кількість дітей мали низький рівень підготовленості за цим критерієм – 33,3 % дітей ЕГ і 26,6 % - КГ.

Як видно з табл. 2.2.2, діти здебільше обізнані з предметним докiллям: низький рівень був у 40 % дітей ЕГ, та в 33,3 % КГ. Високий рівень мали 13,3 % дітей ЕГ і 20,0 % дітей КГ; задовільний рівень виявлено однаковий у дітей ЕГ і КГ – 26,7 % і достатній рівень мали 20 % дітей як в ЕГ, так і в КГ. Щодо обізнаності з природним докiллям, то як в ЕГ, так і в КГ на високому рівні було виявлено 26,7 % дітей. На достатньому рівні знаходилось 26,7 % дітей ЕГ і 33,3 % дітей КГ; задовільний рівень був у 26,6 % дітей у ЕГ, та 26,7 % дітей КГ; низький рівень в ЕГ становив 20,0 % , у КГ – 13,3 % дітей. За показником наявності елементарних математичних уявлень більшість дітей перебували на низькому рівні 40 % у ЕГ та 33,3 % у КГ. На задовільному рівні знаходилось 26,7 % дітей ЕГ і 33,4 % дітей КГ; достатній рівень мали 20 % дітей як в ЕГ, так і в КГ. Високий рівень був виявлений лише у 13,3 % дітей в обох групах: ЕГ і КГ.

Проілюструємо прикладами.

Так, Ліля О. (ЕГ, низький рівень), порівнюючи річку та озеро сказала, що «вони складаються із води, але різняться тим, що озеро - це озеро, а річка – це річка»; будуючи логічний ланцюжок предметів з метою що з чого можна виготовити визначила: «цеглина – земля», «аркуш паперу – будинок»; придумувала запитання «Як летить літак?», «Куди поїдуть машини?»; придумала задачу за малюнками: «На картинці намальовано хлопчиків, які граються з м'ячем. Потім вони покликали ще товаришів і почали гратись разом»; не могла пояснити умову задачу і її розв'язати.

Діма Д. (КГ, низький рівень) при порівнянні зображень куща і дерева (дидактична гра «Знайди подібне і відмінне в предметах») відмітив, що спільне в

них те, що «вони з дерева», а відрізняються тим, що «кущ низький, а дерево високе»; придумав логічний ланцюжок зі слів «кіт – земля», «дорога – будинок»; запитання були: «Чому мама не приходить?», «Скоро буде літо?»; склав «задачу» за малюнком: «У вазі стояли квіти, потім вони зів'яли і їх викинули»; не зміг пояснити структуру задачі.

Розглянемо результати виконання завдань за третім критерієм – комунікативно-мовленнєвим (див. табл. 2.2.3).

Таблиця 2.2.3

Результати сформованості рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі за комунікативно-мовленнєвим критерієм (констатувальний етап (у %))

<i>Групи</i>	<i>Рівні</i>	<i>Показники</i>			<i>χ</i>
		<i>П 1</i>	<i>П 2</i>	<i>П 3</i>	
<i>ЕГ</i>	Високий	6,7	6,7	13,3	8,9
	Достатній	13,3	20,0	26,7	20,0
	Задовільний	40,0	33,3	26,7	33,4
	Низький	40,0	40,0	33,3	37,7
<i>КГ</i>	Високий	6,7	13,4	20,0	13,4
	Достатній	20,0	20,0	26,7	22,2
	Задовільний	46,6	33,3	26,7	35,5
	Низький	26,7	33,3	26,6	28,9

Умовні скорочення:

П1 – показник оволодіння нормативним мовленням;

П2 – показник уміння зв'язно висловлюватись;

П3 – показник наявності умінь спілкуватись в соціальному середовищі;

χ – середньоарифметичне значення.

Представлена в табл. 2.2.3 кількісна характеристика рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі за комунікативно-мовленнєвим критерієм свідчить про домінування низького (37,7 % в ЕГ) та

задовільного (35,5 % в КГ) рівнів. Достатній рівень мали 20,0 % дітей в ЕГ і 22,2 % дітей в КГ. Тільки у 8,9 % дітей ЕГ, 13,4 % дітей КГ був високий рівень.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за комунікативно-мовленнєвим критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток дітей перебували на задовільному (40,0 % у ЕГ і 46,6 % у КГ) та низькому (40,0 % у ЕГ і 26,7 % у КГ) рівнях. Достатній рівень визначено у 13,3 % дітей ЕГ і 20,0 % дітей КГ. Високий рівень був у 6,7 % дітей як ЕГ, так і КГ. За показником уміння зв'язно висловлюватись переважав задовільний (33,3 % у ЕГ і КГ) та низький (40,0 % в ЕГ та 33,3 % в КГ) рівні. Достатній рівень було виявлено у 20,0 % дітей ЕГ і КГ. Відповідно високий рівень був у 6,7 % дітей ЕГ і 13,4 % дітей КГ. Результати, що були одержані за показником уміння спілкуватись в соціальному середовищі засвідчили такі результати: високий рівень виявлено у 13,3 % в ЕГ та 20,0 % - в КГ; достатній та задовільний рівень: по 26,7 % дітей ЕГ і КГ; низький рівень в ЕГ становив 33,3 %, у КГ – 26,6 %.

Проілюструємо прикладами.

Під час уточнення розповіді «Зайчик» Юля П. (ЕГ, низький рівень) сказала, що зайчик «злякався» (неправильне закінчення), вовк «утікнув» (дієслово); розказуючи про брязкальце (дидактична гра «Чарівна торбинка»), сказала, що воно «холодне на дотик, кругле, але з чого зроблене – не знаю»; розповідаючи про вихідний день, вона склала текст: «Я була у бабусі. Вона варила вареники. Я їла. Було смачно»; під час телефонної розмови з іншою дитиною (змодельована ситуація «Телефонна розмова») відбувся діалог: «Привіт! Що ти робиш?» Д.: «Сиджу». Ю.: «Як у тебе справи?», Д.: «Хорошо». Ю. (довго мовчить): «Ну, все, пока».

Рита М. (КГ, низький рівень), доповнюючи зміст розповіді «Зайчик», вживала форми слів – «зайчихі», «прийшов» (дієслово), «убіг», «подивілся» (вживання російських слів українською мовою); віднайшовши у торбинці кубик, сказала, що він зроблений «з якогось матеріалу», склала розповідь про вихідний день: «У вихідні я була вдома. Ми гуляли на вулиці. Вдень я не спала. Нічого

цікавого не було»; по телефону «розмовляла» зі своєю подругою: «Що ти сьогодні робиш? Приходь до мене, будемо гуляти ляльками».

Результати дослідження рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі за визначеними критеріями відображені в табл. 2.2.4.

Таблиця 2.2.4

**Результати дослідження рівнів підготовленості
дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням
до навчання у школі (констатувальний зріз (у %))**

Критерії	Рівні сформованості підготовленості дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі (%)							
	Експериментальна група (ЕГ)				Контрольна група (КГ)			
	В	Д	З	Н	В	Д	З	Н
Мотиваційно-вольовий	2,2	13,4	42,2	42,2	2,2	13,4	44,4	40,0
Когнітивний	17,7	22,3	26,7	33,3	20,1	24,4	28,9	26,6
Комунікативно-мовленнєвий	8,9	20,0	33,4	37,7	13,4	22,2	35,5	28,9
Середній показник	9,6	18,6	34,1	37,7	12,0	20,0	36,2	31,8

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що на високому рівні підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі було 9,6 % дітей експериментальної (далі ЕГ) та 12,0 % - контрольної груп (далі КГ). На достатньому рівні було виявлено 18,6 % дітей ЕГ та 20,0 % – КГ. Переважна більшість дітей засвідчили задовільний (34,1 % ЕГ та 36,2 % КГ) та низький (37,7 % ЕГ та 31,8 % дітей КГ) рівні.

Відтак, за результатами констатувального етапу експерименту, переважна більшість дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням знаходилась на задовільному та низькому рівнях підготовленості до навчання у школі. Така ситуація вимагала розробки експериментальної методики їхньої підготовки до навчання у школі в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах.

2.3. Педагогічні умови підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі

Розробка методики підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі вимагає визначення низки педагогічних умов, що сприятимуть кращій організації ефективної підготовки дітей у відповідності до вимог сучасної школи.

З'ясуємо сутність поняття «умова». Зазначимо, що у довідковій літературі подано різні тлумачення поняття «умова»: «це філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність» [210, с. 482]; «це необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь тощо» [22, с. 1295].

Учені (А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий) під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: а) зовнішні: позитивні відносини вихователя і дитини; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості дитини (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [136].

О. Бражнич зазначає, що педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [16].

На думку Г. Лаврентьевої, під педагогічними умовами часто розуміють обставини, фактори й чинники навчально-виховного процесу [113].

Загалом вчені педагогічними умовами вважають обставини, що сприяють розвитку чи гальмуванню навчально-виховного процесу, їх визначають як

комплекс засобів, наявних у навчального закладу для ефективного здійснення навчально-виховного процесу.

Уважного ставлення дослідників останнім часом вимагає питання визначення педагогічних умов виховання і навчання дошкільників напередодні вступу до школи. Так, С. Бабюк досліджує педагогічні умови фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї [3], Ю. Малікова – педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва [119], Н. Попова – педагогічні умови статевого виховання старших дошкільників [150]. Н. Тарапака, вивчаючи стан та проблеми підготовки дітей до школи, виокремлює умови формування психологічної і соціальної сторін – складових особистості дитини. Автор акцентує увагу на умовах забезпечення розвитку основних складових особистісного формування дошкільників у сучасному процесі підготовки до школи як фізичний, психологічний і соціальний аспекти [202].

Під *педагогічними умовами* підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням будемо розуміти обставини, що впливають на успішну підготовку їх до навчання в загальноосвітній школі. Нами було визначено такі педагогічні умови: забезпечення індивідуально-диференційованого навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням; занурення дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в активну пізнавально-ігрову діяльність; взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у підготовці дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі.

Першою педагогічною умовою було обрано забезпечення *індивідуально-диференційованого навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням*.

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка тлумачення поняття індивідуалізації навчання має такий зміст: «Індивідуалізація процесу навчання – організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання» [55].

Зазначимо, що проблемі індивідуального і диференційованого підходу до виховання та навчання дітей завжди приділялась увага. Протягом багатьох віків питання індивідуалізації і диференціації розглядалися у руслі загальної проблеми індивідуального підходу в процесі навчально-виховної роботи [194, с. 6]. Так, С. Русова серед умов виховання гармонійно розвиненої особистості визначила умову індивідуального, пристосованого до природи дитини, виховання. Вона зазначала, що в дитячому садку не потрібно сталої програми, бо всі заняття мають відповідати інтересу і настрою дітей [41]. Від диференціації педагогічний процес іде до індивідуалізації. Індивідуалізація включає в себе як процеси формування і розвитку індивідуальності, так і процеси її самореалізації в навколишній дійсності. А процес індивідуалізації завжди починається з відокремлення індивіда, «виокремлення його з групового, колективного, в результаті чого він набуває свою визначеність, своє власне буття» [194, с. 18].

На необхідності цінування своєрідності кожної людини, глибокого знання її індивідуальних відмінностей наголошували як вітчизняні (П. Блонський, В. Зеньківський, І. Павлов, С. Русова, І. Сеченов, К. Ушинський), так і зарубіжні (М. Монтесорі, Ж. Піаже, Ф. Фребель) вчені. Сьогодні висвітленням питання індивідуалізації навчання і виховання дітей дошкільного віку переймаються відомі фахівці в галузі педагогіки і психології. Так, зміст, методи, умови вивчення індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей дошкільного віку розкрито в працях С. Кулачківської, С. Ладивір, Л. Подоляк. Зокрема, С. Ладивір піднімає питання індивідуалізації виховання дитини в умовах дошкільного навчального закладу [114]; дослідження С. Кулачківської присвячено питанню диференціації і індивідуалізації виховання і навчання дошкільників; Л. Куземко досліджує проблему професійної підготовки майбутнього педагога до реалізації індивідуального підходу; Л. Артемова, А. Богущ, З. Борисова, Е. Вільчковський, Н. Лисенко, Т. Поніманська приділяють увагу змісту, методам, формам індивідуалізованого навчання і виховання дошкільників у різних видах діяльності [11, 49]; В. Кузьменко обґрунтувала положення про необхідність інтегрованого підходу до розгляду індивідуальності дошкільника, довела, що визначальним для

розвитку індивідуальності дошкільника є гармонійна активізація процесів творчості, суб'єктності та довільності [111]. В останні десятиліття науковці А. Богуш, Г. Дикопольська, Я. Ковальчук, Т. Степанова, К. Щербакова загострюють увагу на проблемі індивідуалізації навчання та виховання дошкільників. Наразі значимим є дослідження Т. Степанової, присвячене індивідуалізації і диференціації навчання математики дітей старшого дошкільного віку [194]. Над розробкою індивідуальних навчальних програм і планів для дітей із особливими потребами працюють вчені А. Колупаєва, Ю. Найда, Н. Софій [85, 92, 93]. Деякі аспекти індивідуального виміру наступності у розвитку й навчанні дітей із особливими освітніми потребами старшого дошкільного і молодшого шкільного віку розглядаються у дослідженнях О. Мартинчук [121]. Однак, варто зазначити, що ґрунтовних досліджень з проблеми індивідуалізації навчання і виховання дітей із зоровим відхиленням в умовах загальноосвітнього дошкільного навчального закладу наразі не існує. Більше того, не існує єдиного підходу до визначення поняття «індивідуальний підхід». Ми схилиємось до думки, що індивідуалізація – це врахування в процесі навчання і виховання індивідуальних особливостей дітей у всіх його формах і методах. Індивідуалізацію розглядають і як організацію навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання.

Отже, індивідуалізація може стосуватись процесу навчання, змісту освіти і побудови шкільної системи, а індивідуальний підхід включає як врахування індивідуальних особливостей дітей, так і індивідуальну роботу дітей на заняттях і поза ними, використання різних індивідуальних завдань, дидактичних ігор.

Коли мова йде про процес навчання, то не потрібно забувати про таку форму індивідуалізації, як диференційоване навчання, тобто таку організацію навчального процесу, при якій створюються умови, які дають змогу кожній дитині розкрити свої потенційні навчальні можливості: дитина повинна мати свободу у засвоєнні знань з оптимальною для неї швидкістю, відповідно до її здібностей та особливостей розвитку.

Диференціація (*латин.* *differentia* – відмінність) освіти – процес у сучасній освіті, що забезпечує різноманітність форм навчання, які дають змогу максимально враховувати індивідуальні можливості, інтереси, нахили, ціннісні та професійні орієнтації тих, хто навчається. Базується на прийнятті психологічних відмінностей між індивідами і групами людей (за статтю, віком, соціальною належністю тощо) [192]. Диференціація означає розподіл, розчленування, розшарування цілого на різноманітні і різні форми і ступені

Диференційований підхід дозволяє ефективно побудувати роботу з дітьми із зоровим відхиленням з метою реалізації впливу на кожну дитину і підняти їхній рівень підготовленості до навчання в школі. Поряд із вивченням диференційованого підходу в навчанні, як одного із засобів підвищення ефективності формування навчальних знань і всебічного розвитку дітей, останнім часом педагогами більше уваги приділяється вивченню на основі диференційованого підходу «важких» дітей або «педагогічно занедбаних» (М. Алекмасін, О. Кочетов, О. Нікітін), проте питання диференційованого підходу до навчання дітей із зоровим відхиленням, які відвідують загальноосвітні дошкільні навчальні заклади, вивчено недостатньо. В основному досліджується рівень підготовленості до навчання у школі дітей із зоровим відхиленням, які відвідують спеціальні дошкільні заклади для дітей із вадами зору (Л. Вавіна, І. Гудим, С. Кондратенко, Т. Семенишена).

Уточнимо, якщо індивідуалізацію навчання можна розглядати як реалізацію індивідуального підходу до дитини, то диференціацію – як реалізацію диференційованого підходу. Таким чином, диференційований підхід у навчанні є необхідною умовою впровадження принципу індивідуального підходу через систему диференційованого навчання.

Отже, індивідуально-диференційований підхід у підготовці дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах до навчання у школі в нашому розумінні означає бачення кожної дитини з її індивідуальними особливостями розвитку, створення умов (диференціація навчання, вибір завдання, змісту, методів, форм – раціональне

сполучення фронтальної, індивідуально-групової і індивідуальної роботи – навчання), які спонукають кожну дитину розкрити свої потенційні навчальні можливості.

У наш час відбувається зміна ставлення суспільства та держави щодо людей із відхиленнями у розвитку, акцент робиться на варіативну освіту, яка надає можливість для створення різних навчальних закладів як для здібних, обдарованих дітей, так і для дітей, які мають труднощі у навчанні та розвитку. Проте реальністю сьогодення є залучення дітей із особливими потребами до навчання і виховання в масових навчальних закладах освіти, визнання їхніх прав на одержання рівних з іншими можливостей в різних галузях життя. Освіта дитини з обмеженими можливостями допомагає їй в самовизначенні, самоідентифікації, самореалізації з урахуванням її індивідуальності. Для реалізації даної мети перед педагогами постає завдання знати і враховувати в процесі навчання і виховання індивідуальні особливості розвитку дітей.

У проекті Державного стандарту соціальних послуг, який розроблений на виконання Закону України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (від 5 жовтня 2000 р.), Закону України «Про соціальні послуги» (від 19 червня 2003 р.) приділяється значна увага освітнім послугам: зазначено, що освітні послуги мають бути спрямовані на здобуття освіти відповідного рівня на основі державних гарантій та стандартів з урахуванням психофізичного розвитку кожної дитини. Зміст і обсяг соціальних послуг визначається індивідуально для кожної дитини з особливими потребами залежно від її стану та потреб. Основою для надання послуг є індивідуальні плани, а також рекомендації експертів щодо задоволення специфічних потреб інтегрованих дітей. Керуючись положеннями даного проекту групою дослідників (Н. Софій, Ю. Найда, А. Колупаєва), було розроблено модель інклюзивного навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку, яка охоплює основні складові його забезпечення і, водночас, враховує об'єктивні реалії розвитку системи освіти, в тому числі спеціальної, в Україні. Ця модель може слугувати підґрунтям для створення моделі інклюзивного навчання для дітей із особливими потребами

певних категорій: відхиленням зору, мовлення, слуху, ЗПР тощо. Разом з тим, цікаві напрацювання, здобутки, дослідження, зроблені в рамках даного проекту, нажаль залишаються сьогодні не реалізованими в Україні.

Звертаємо увагу на те, що на сьогодні більшість педагогів як в дошкільних навчальних закладах, так і в школах, не готові до роботи в умовах інклюзивного навчання, тим більше до розробки спеціальних, зокрема, індивідуальних навчальних планів, програм, підручників, дидактичних засобів з урахуванням вимог особистісно-діяльнісного підходу в освіті дітей із порушеннями психофізичного розвитку. В основному педагоги вважають, що, працюючи з такими дітьми, потрібно індивідуалізувати лише корекційно-відновлювальну роботу, забуваючи про те, що корекційно-відновлювальний аспект – це одна з багатьох складових особистісного розвитку дитини з особливими потребами.

Проте дослідження І. Гудим показало, що сучасними вимогами до дошкільної освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку є індивідуалізація навчально-виховного процесу в цілому, а не лише корекційної спрямованості та створення інноваційних освітніх технологій, що забезпечують розвиток активності дітей [58].

Наведемо приклад. Скажімо, комусь через проблеми у фізичному розвитку не підходять умови навчання; іншим через порушення зору чи слуху недоступні традиційні для звичайної школи способи набуття знань; ще іншим не підходять темп, складність та обсяг навчальних навантажень. На нашу думку, діти із зоровим відхиленням якнайшвидше потребують розуміння дорослими проблеми індивідуалізації навчання і виховання, щоб не спричинити в подальшому їхньої суспільної дезадаптації. Як зазначає Л. Куземко, проблема підготовки майбутніх вихователів до реалізації індивідуального підходу до дітей є актуальною і потребує ґрунтовного дослідження з метою розробки методичних матеріалів для впровадження їх в освітній процес вищих навчальних закладів [110].

Дослідження І. Кузави показує, що в умовах інклюзивної освіти актуальною постає проблема оцінювання індивідуальних досягнень вихованців із психофізичними порушеннями. Адже включення таких дітей у групи здорових

однолітків потребує раннього виявлення та визначення їх потенційних можливостей, задатків, інтересів, а також надання їм максимальної корекційної психолого-педагогічної підтримки, допомоги батьків, відповідного обладнання, спеціальних засобів реабілітації з метою своєчасного виправлення порушень розвитку. Серед принципів психолого-педагогічного вивчення дітей дошкільного віку вона визначає і індивідуальний підхід до дитини [109, с. 228].

Отже, зазначимо, що проблема індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей дошкільного віку знаходиться в центрі уваги науковців, що підкреслює важливість визначеної нами умови підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в загальноосвітній школі.

Наступна педагогічна умова – *занурення дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в активну пізнавально-ігрову діяльність*. Дорослі часто не розуміють значення гри для розвитку дитини, не розуміють, що в дошкільному віці гра є провідною діяльністю, в якій дитина пізнає оточуючий її світ, засвоює відносини між людьми, предметами, усвідомлює свою роль у сім'ї і суспільстві. Ці знання допоможуть дитині легше адаптуватись до шкільного навчання. Звичайно, навчаючи дітей із зоровим відхиленням тій чи іншій грі, педагоги і батьки мають досить ретельно підходити до вибору настільно-друкованих ігор, продумувати підбір атрибутів для сюжетно-рольових ігор, звертаючи увагу на зовнішній вигляд, колір, розмір, призначення, матеріал, з якого вони зроблені, дати можливість їх обстежити за допомогою різних аналізаторів. О. Усова вважала гру великою знахідкою навчального засобу. Розглядаючи етапи розвитку ігрового колективу, вона встановила наявність реальних стосунків та ігрових [208]. Ш. Амонашвілі обґрунтував положення, що через гру можна ввести дитину у складний світ пізнання [1]. Пізнавальна діяльність людини являє собою досить складний процес взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх умов (досвід, світобачення, інтереси та потреби). Пізнавальна активність розглядається вченими як розумова діяльність, спрямована на досягнення певного пізнавального результату [102]. Під час гри важливим є вибір атрибутів. Спеціальні дослідження з'ясували, що вибір

дитиною старшого дошкільного віку тієї чи іншої іграшки для сюжетно-рольової гри служить індикатором рівня її розвитку [135, с. 29].

Зважаючи на особливості розвитку дітей із зоровим відхиленням, вважаємо за необхідне стимулювати їх до активної пізнавально-ігрової діяльності, формувати бажання занурюватись в гру, не відчувати дискомфорту у колективі дітей без зорових відхилень, брати певні ролі і їх виконувати. Адже гра є особливою, соціально зумовленою формою життя дитини в суспільстві, діяльністю, у якій діти виконують ролі дорослих, відтворюють їх у ігрових формах. Так вони вирішують суперечність між своїми можливостями і прагненнями брати безпосередню участь у житті та діяльності дорослих. Гра є засобом відображення довколишньої дійсності. У грі дитина відтворює близькі їй сторони життя, набуваючи таким чином життєвого досвіду. В іграх формується вміння спілкування з однолітками та дорослими. Будь-яка гра з уявленою ситуацією є водночас грою з правилами. Роль правил особливо чітко проявляється в колективній грі, коли дитина не робить те, що їй хочеться, а прагне дотримуватись правил [13, с. 17].

Особливість проведення ігор з дітьми із зоровим відхиленням в тому, що обов'язково звертається увага на діагноз захворювання, на повторюваність ігрових дій, на постійне підтримання ігрових навичок. Відсутність таких якостей як самостійність у пересуванні і самообслуговуванні, несформованість навичок спілкування з дітьми і дорослими, як знайомими, так і незнайомими, приводить до дезадаптації дітей із зоровим відхиленням, що утруднює інтеграцію в масові загальноосвітні заклади.

Встановлено, що між грою і розумовим розвитком існує тісний взаємозв'язок, пов'язаний з процесом поглиблення знань дітей про явища соціального життя, з нагромадженням і закріпленням отриманого соціального і емоційного досвіду, формуванням уявлень правил поведінки, стереотипах мовленнєвого спілкування, способах пізнання довколишньої дійсності [58, 164].

Всі діти дошкільного віку (як із загальним рівнем розвитку, так і з особливими потребами) відкривають для себе світ людських взаємин, діяльності

та суспільних функцій людей, бажають ввійти у доросле життя. Реалізацію свого бажання вони знаходять у творчій грі, в якій беруть на себе різноманітні ролі і діють так, як їм підказує їхній особистий досвід. Набутий досвід і формує насиченість, змістовність, тривалість гри. Проте великого значення набуває вміле керівництво різними видами ігор, які проводяться з дітьми із зоровим відхиленням. Дорослі мають знати, що в процесі творчої гри, крім взаємин, обумовлених змістом, ролями, правилами, між дітьми виникають реальні стосунки, які дозволяють визначити тип спілкування в сім'ї дошкільника, внутрішньосімейні інтереси і відносини, а під час керівництва грою можна здійснювати корекційно-компенсаторний вплив. Також творчі ігри розглядаються як засіб комунікативної діяльності дітей із зоровим відхиленням [143]. Актуальними для формування соціальних відносин були і є сюжетно-рольові ігри: «Сім'я», «Салон краси», «Магазин», «Лікарня», які проводяться з метою: удосконалення уміння об'єднуватися у грі, розподіляти ролі, виконувати ігрові дії, відповідно до ігрового задуму; учити дітей готувати ігрове обладнання; розвивати вміння використовувати предмети-замінники.

Для дітей із косоокістю і амбліопією велике значення має розвиток стереоскопічного зору. Ефективними тут будуть такі ігри, як настільний теніс, бадмінтон, баскетбол, волейбол, городки. Ці ігри вимагають від дітей оцінки глибини простору, віддаленості предметів і відстані між ними, сприятимуть розвитку емоцій.

Для слабозорих дітей більше підійдуть настільні ігри: більярд, футбол, хокей, з допомогою яких діти будуть тренуватись у визначенні віддаленості об'єктів в просторі відносно себе і інших об'єктів, відстані між ними, дотримуватимуться послідовності в грі, вчитимуться поступатись один одному.

Для всіх дітей із зоровим відхиленням можливе катання на велосипеді під наглядом дорослих, а також гра з різними конструкторами для зміцнення бінокулярного і розвитку стереоскопічного зору. При цьому вихователь має спонукати дітей до гри разом, розвивати такі вміння, як домовлятись про

використання частин конструктора, спільно будувати будівлі, не заважати один одному.

Усі діти з задоволенням будуть гратись у дидактичні гри, потрібно тільки правильно визначити мету, з якою вони проводитимуться. Наприклад, «Покладемо ляльку спати» (*Мета*. Розвивати вміння вільно користуватися назвами постільної білизни і використовувати її за призначенням, послідовно застилати і розстилати ліжко. Формувати уважне, турботливе ставлення до інших), «Збери букет» (*Мета*. Поглиблювати навички добирати поєднання квітів. Навчити дітей допомагати один одному), «На воді, в повітрі, на землі» (*Мета*. Закріпити уявлення дітей про різні види транспорту, їх призначення і особливості пересування. Формувати звичку до взаємодопомоги, взаємовиручки, виховувати культуру спілкування).

Також важливим у роботі з дітьми із зоровим відхиленням є використання ігор на формування уявлень про різні емоційні стани, про різні почуття, насамперед інтерес, радість, подив, горе, смуток, страждання, відразу, гнів, презирство, страх, провину, сором, ревності, заздрощі, жадібність тощо. До цих ігор віднесемо театралізовані ігри і ігри-драматизації.

У процесі гри дорослий організовує з дітьми спілкування, спрямоване на формування прогресивних для кожного вікового періоду ігрових способів і дій. Як зазначає Н. Кудикіна, створюючи проблемні ситуації, вихователь непрямыми прийомами (порадою, запитанням, підказкою тощо) впливає на задум гри, розвиток сюжету, ускладнення способів відображення дійсності. У старшому дошкільному віці вихователь звертає увагу на формування у дітей уміння спільно будувати і розвивати сюжет, розуміти партнерів по грі та узгоджувати свої дії з їхніми, що спонукатиме до розвитку самостійності, дасть позитивний вплив на формування особистісного потенціалу вихованців і сприятиме підготовці до шкільного навчання [130, с. 35].

Отже, дитина із зоровим відхиленням розвивається в активних діях, які викликають у неї бажання дізнатись нове, «жити» грою, вміти грати, брати ролі, в яких вона реалізувала б свої потреби. Використання ігор, ігрових вправ під час

навчання не тільки відповідає психологічним потребам, а й створює оптимальні умови для формування багатьох процесів, потрібних для розвитку дитини [13, с. 18]. Включення дитини із зоровим відхиленням в пізнавально-ігрову діяльність забезпечить реалізацію її потреби набувати нові знання і дасть стимул до успішного навчання у школі.

Необхідною умовою підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі визначено *взаємодію дошкільного навчального закладу та сім'ї*.

Співпраця з сім'єю – окрема і важлива ланка роботи дошкільного навчального закладу. Адже сім'я – найближче й постійне оточення дитини. В низці досліджень (Л. Солнцева, В. Феоктистова) підкреслюється, що основним у вихованні дитини із зоровим відхиленням є ставлення батьків до її дефекту. Деякі батьки серйозно стурбовані порушенням зору у дитини, деякі виражають занепокоєння, але нічого не роблять для того, щоб зберегти залишок зору, а інші – взагалі не звертають уваги на відхилення зору. Л. Виготський писав, що сліпота в різній соціальній сфері неоднакова, що це психологічно різні фактори: сліпота для дочки американського фермера і сліпота для сина українського поміщика, німецької герцогині, російського селянина і шведського пролетаря [50]. В. Сухомлинський підкреслював, що «ніякий, навіть найідеальніший дитячий садок не може ... надолужити те, що упущено матір'ю і батьком» [26, с. 20].

Зазначимо, що сім'я, де росте й виховується дитина із зоровим відхиленням, потребує особливої турботи і уваги. Наші спостереження довели, що є відмінності між вихованням дитини з нормальним зором і дитини із зоровим відхиленням. Очевидно, що найбільш вірогідною поведінкою батьків відносно дитини із зоровим відхиленням буде зниження вимог і підвищення виховної невпевненості, а це, як наслідок, стимулює порушення виховання за типом гіперпротекції і бажання задовольнити різні потреби дитини (Е. Ейдемільлер). Для дітей, де вдома панувала теплична атмосфера, прихід до дошкільного навчального закладу є стресом, за якого гострота зору може знизитись, часто розвивається короткозорість, косоокість. Цими дітьми всі незначні зміни умов сприймаються,

як стрес (поїздка до бабусі, похід до лялькового театру тощо). Вступ до школи також сприймається як стрес, адже дитина вступає в новий колектив, у неї з'являються нові обов'язки.

Зазначимо, що серед основних напрямів розвитку дошкільної освіти виділяється напрям, який спрямований на удосконалення роботи з сім'єю, широке залучення батьків до освітнього процесу. Питання взаємодії педагогів і батьків залишається однією з актуальних проблем сьогодення, особливо на етапі підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до школи. Сучасні дошкільні навчальні заклади стають відкритими для батьків, дітей і громадськості. Вони все більше уваги приділяють освіті та вихованню батьків, вважаючи це одним із принципово важливих чинників успішного розвитку і виховання дітей [149, с. 424]. Т. Березіна підкреслює, що одним із важливих принципів реалізації навчальних програм є спільне з сім'єю виховання і розвиток дошкільників, зближення батьків з дітьми і педагогів з батьками, зацікавлення сім'ї в навчальний процес дошкільного закладу. Визнання пріоритету сімейного виховання вимагає інших ліній відносин сім'ї і дошкільного закладу. Новизна цих відносин визначається поняттями «співробітництво» і «взаємодія» [5].

Т. Кулікова, розглядаючи питання сімейної педагогіки і домашнього виховання зазначає, що *співпраця* - це спілкування «на рівних», де нікому не належить привілеїв указувати, контролювати, оцінювати [112]. І. Товкач поняття «співпраця» тлумачить як спільну діяльність педагогів і батьків, спрямовану на виховання, гармонійний розвиток зростаючої особистості [205, с. 15].

Сім'я дитини із зоровим відхиленням є її першим соціалізуючим інститутом, а батьки – привілейованими партнерами стосовно визначення особливих освітніх потреб їхніх дітей, хоча й самі потребують різнобічної підтримки. Важливим доробком у питанні виховання батьків є дослідження Т. Жаровцевої, в якому науковець акцентує увагу на особливостях і функціях сучасної сім'ї, характеризує сучасні тенденції виникнення неблагополучних сімей, зазначає, що «сім'я має максимальні можливості в поступовому прилученні

дітей до моральних цінностей, уведення їх у складний соціальний світ і включає всі форми впливу соціуму на особистість, яка формується: спілкування і безпосереднє пізнання, оцінку реальної поведінки, ставлення до навколишнього світу» [75, с. 88]. Аналізуючи типи сімей, вона виділяє і сім'ї, де дитина хвора або інвалід, зазначаючи, що будь-який тип сім'ї може нести елементи неблагополуччя. Ось чому так гостро стоїть питання просвіти батьків щодо виховання дітей, а особливо дітей із проблемами психофізичного розвитку. Незважаючи на те, що сьогодні в світовій педагогічній практиці зростає розуміння значущості унікального внеску сім'ї в формування особистості (Г. Крайг, Р. Хілл), сім'я дитини дошкільного віку з проблемами зору порівняно недавно стала об'єктом вивчення тифлопсихології і тифлопедагогіки. Зазначимо, що в останніх дослідженнях (Н. Бондаренко, Л. Вавіна, Н. Гнесь, Л. Конопльова, Т. Сак, І. Стрижакова) увага приділяється висвітленню проблем освіти, виховання і соціалізації людей з особливими потребами, в тому числі і дітей із зоровим відхиленням. Так, Н. Бондаренко працює над дослідженням проблеми соціальної адаптації дітей із питання навчання дітей із зоровим відхиленням у початковій школі [15]. Питанню охорони і використанню компенсаторних можливостей зору дітей присвячені наукові доробки Л. Вавіної [20]. В дослідженнях Т. Дегтяренко узагальнено практику навчання і розроблено модель комплексної системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із зоровим відхиленням в дошкільному закладі, сформульовано методичні рекомендації з питань організації комплексної допомоги у спеціальних дошкільних закладах [63]. Н. Гнесь розкриває можливості навчання дітей із зоровим відхиленням у типових навчальних закладах [52, 53]. І. Стрижакова розробила програму розвитку соціальної компетентності дітей дошкільного віку з вадами зору [195]. На жаль, у дослідженнях педагогів і психологів незначна увага приділяється як ролі сім'ї, так і співпраці дошкільного навчального закладу і сім'ї на етапі підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.

Зазначимо, що насамперед від батьків залежить як дитина із зоровим відхиленням буде вчитись в школі, як сприйматиме новий матеріал, як

спілкуватиметься з іншими дітьми. Спостереження за діями дітей, розуміння їхніх потреб, бажань дозволить налагодити хороші взаємини між батьками і дітьми, дозволить зрозуміти, що дитина з певними фізичними проблемами передусім дитина. У неї такі ж потреби і бажання, як і у всіх дітей. Часто батьки обмежують активні дії дитини в бігу, в стрибках, в бажанні читати, розглядати малюнки в книгах тощо, не аргументуючи свої заборони. Це може сприяти розвитку впертості або інфантильності («мені це не можна / не дозволяють / робити»).

В. Феоктистова зауважує, що батьки мають знати, що, виховуючи і навчаючи дитину, потрібно враховувати як її потреби, так і особливості зору [208]. Розуміння такого підходу спонукатиме дитину оберігати свій зір, не привертаючи уваги інших до певних проблем у здоров'ї. Це дасть можливість дитині із зоровим відхиленням відчувати себе комфортно серед ровесників і дорослих, особливо в перші дні перебування у школі. А підготовка цих дітей до школи повинна починатись ще з перших років життя, коли формуються психічні якості як здорової дитини, так і дитини з проблемами в фізичному й психічному розвитку, коли закладається фундамент розвитку особистості людини. Як підтверджує наука і практика, для дитини із зоровим відхиленням дуже важлива роль батьків в створенні сприятливого емоційного клімату (О. Вітковська, Л. Солнцева, С. Хорош). Батьки, спілкуючись з дитиною, набувають вміння переходити від мови зорових образів до мови тактильно-зорової. Дослідження педагогів і психологів підкреслюють необхідність звертати увагу на уміння дорослих спостерігати за діяльністю дітей, їхньою поведінкою. Адже спостереження дасть можливість батькам краще зрозуміти дитину і, проаналізувавши її діяльність, спланувати свою роботу з навчання і виховання. В. Феоктистова зазначає, що певне положення рук дитини під час сну може розповісти про її внутрішній стан, про напруженість або розслаблення. Наприклад, у дитини із зоровим відхиленням викривлено зорове підкріплення, тому і не закріплюється тактильне відчуття, тобто руки не доторкуються одна до одної усвідомлено. Це і є сигналом до того, щоб батьки, граючись з дитиною, розвивали тактильні відчуття пальчиків. Дитина ж без зорових відхилень під час

сну мимовільно рухаючи руками часто з'єднує їх, а пізніше зорове підкріплення руху спонукає до усвідомленого повторення даного руху [209].

Варто зазначити, що важливою передумовою готовності до школи є вміння дитини орієнтуватись у просторі. Дитина з порушенням зору ознайомлюється з простором на основі руху, але в зв'язку із зоровим відхиленням темп розвитку рухового апарату у неї уповільнений, тому їй потрібна допомога з боку дорослих. Адже така дитина нечітко бачить довколишні предмети, в неї знижена потреба здійснювати необхідні рухи для пізнання навколишнього світу. Уміння батьків навчити дитину із зоровим відхиленням на етапі підготовки до школи руховій діяльності (адже часто дитині зі зниженим зором властиві некоординовані рухи рук і ніг, ходьба з широко розставленими ногами тощо) дозволить в майбутньому уникнути певних проблем у засвоєнні основних рухів, у формуванні навички написання букв.

Звертаємо увагу на те, що одним з важливих завдань підготовки до школи є завдання навчити дитину із зоровим відхиленням спілкуватись з дітьми, які не мають даного дефекту. Це підготує її до переходу в колектив школярів. Ефективність адаптації значною мірою залежить від того, наскільки адекватно особистість сприймає себе й довколишній світ, власні життєві позиції, потреби і потенційні можливості, чи здатна до самооцінки, життєвого самовизначення. Головним дидактичним матеріалом для дитини із зоровим відхиленням є саме життя, а не посібник. Тому важливо і обов'язково знайти і закріпити ці знання в довкіллі. Батьки дітей із зоровим відхиленням мають долучатися до участі у формуванні навичок самообслуговування і особистої гігієни. Адже в школі дитина повинна вміти самостійно складати речі, стежити за чистотою рук, обличчя, охайністю одягу, складати підручники і зошити в портфель, вміти користуватись олівцями, ручкою, гумкою тощо. А дитина, яка носить окуляри – правильно їх носити, класти у футляр, стежити за чистотою скелець, оберігати їх від пошкоджень, за призначенням лікаря-офтальмолога міняти оклюзію. Ці навички формуються у дітей протягом всього дошкільного дитинства, а особливо на етапі підготовки до школи.

Педагог, працюючи з сім'ями, які виховують дитину із зоровим відхиленням, акцентує увагу на тому, щоб вони максимально використовували і розвивали залишковий зір. Дитину вчать розрізняти голоси близьких дорослих, порівнювати ритми і мелодії, активно обстежувати різні предмети, називати їх і розповідати про призначення, разом з дорослими користуватися різними предметами, коментувати дії дитини, розвивати чутливості пальців рук, що є основою навчання письму.

Звичайно, підготовка дітей із зоровим відхиленням до навчання у школі включає досить багато різних аспектів, але розуміння батьками особливостей розвитку своїх дітей, етапів розвитку, врахування індивідуальних особливостей сприятиме отриманню позитивних результатів у їхньому вихованні і навчанні. Як показують дослідження, сім'ї, в якій виховується дитина із зоровим відхиленням, досить важко самотійно професійно цілеспрямовано забезпечити формування і мовних, і невербальних засобів спілкування, підготувати дитину до школи, сформувані готовність до навчання. В зв'язку з цим зростає значення дошкільних навчальних закладів у вихованні дітей із певними проблемами у розвитку, які покликані допомогти сім'ї у вихованні дітей і підготовці їх до навчання у школі.

У науковому доробку Т. Сак акцентується увага на просвітницькій роботі з сім'єю, яка включає: збагачення знань батьків про особливості пізнання дітьми із зоровим відхиленням довкілля, розуміння важливості використання дітьми збережених аналізаторів, намагання вправно коригувати і стимулювати діяльність ушкодженого органу зору, розвивати його функції. Форми співпраці з сім'єю можуть бути різноманітними, проте вимагають врахування специфіки роботи з батьками, які виховують дітей із зоровим відхиленням. Батьки по-різному ставляться до проблем у розвитку їхньої дитини і часто можуть не піти на контакт з вихователем. Адже для батьків хвороба дитини – це їх душевний неспокій, це замкненість чи агресивність, інколи нерозуміння того, що їм хочуть допомогти. Досить складно працювати з батьками, діти яких почали відвідувати дошкільний навчальний заклад в п'яти-шестирічному віці [47].

З вихователями та батьками дітей із зоровим відхиленням була проведена бесіда з метою визначити мотивацію вступу дитини до дошкільного навчального закладу. На запитання, чому раніше їхні діти не відвідували дошкільний навчальний заклад, батьки відповідали, що «жалко було віддавати», «боялись, що дитина буде плакати», «розіб'є окуляри» тощо. Бажання батьків цих дітей було одне: «підготувати дитину до школи, тобто навчити читати, писати, розмовляти іноземною мовою, відвідувати гуртки образотворчого мистецтва, хореографії...», «щоб дитина була такою, як інші». Аналіз бесід з вихователями показав, що вони звернули увагу на складність роботи з даною категорією батьків, констатували, що бесіди, індивідуальні консультації часто не приносили позитивних результатів, батьки не тільки не розуміли проблем у розвитку їхніх дітей, але й не мали бажання спілкуватись з даного питання з педагогами. Проведена робота свідчить: плануючи роботу з такими сім'ями, працівники загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів повинні ретельно підбирати тематику і зміст виступів, консультацій, лекцій, бесід, організувати дні відкритих дверей, вечори запитань і відповідей, години відвертих розмов, презентації, круглі столи. Батьки мають стати однодумцями, зрозуміти, що здоров'я їхніх дітей знаходиться в полі зору і лікарів-офтальмологів, і тифлопедагогів, і вихователів, які здійснюють навчально-виховний процес протягом всього часу перебування дитини в спеціальному дошкільному закладі, формують готовність до школи поступово, враховуючи індивідуальні особливості розвитку. Щоб досягнути певного позитивного результату, необхідна пропедевтична робота з сім'ями, які мають дитину із зоровим відхиленням, ще до того часу, коли батьки «дозріють віддати» дитину до дошкільного закладу чи школи. А ті сім'ї, які, зважаючи на певні обставини, не віддають дитину до дошкільного закладу, повинні бути в полі зору органів освіти. В Інструктивно-методичному листі Міністерства освіти і науки України «Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади» (2007 р.) зазначено, що форми залучення дітей до дошкільної освіти можуть бути різними і розміщуватись на базі приміщень загальноосвітніх навчальних закладів, клубів, які відповідають санітарно-гігієнічним вимогам. Для

батьків, які вирішили виховувати дитину самостійно, бажано організовувати консультативні пункти, центри роботи з батьками, де вони могли б отримати кваліфіковану консультацію педагогів та інших спеціалістів з питань навчання і виховання вдома. Дану роботу краще проводити на базі спеціальних дошкільних навчальних закладів у вихідні дні та у вечірні години.

Дослідження Т. Сак показали, що взаємодія батьків дитини із зоровим відхиленням і спеціалістів загальноосвітнього дошкільного навчального закладу полягає у :

- аналізі особливостей сімейного виховання дитини;
- просвітницькій роботі з батьками з метою розширення уявлень про особливості розвитку дітей із зоровим відхиленням;
- розробці на диференційній основі системи взаємодії із сім'єю вихованця з метою корекції стосунків дитини - батьків;
- допомозі педагогів дошкільних навчальних закладів батькам дітей із зоровим відхиленням зрозуміти особливості вікового і особистісного розвитку їхніх дітей, впливу дефекту зору на загальний психомоторний розвиток, опанування конкретними методами допомоги своїй дитині [47].

Отже, підводячи підсумок, необхідно відмітити важливу роль сім'ї у підготовці дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до школи, що допоможе їм подолати труднощі на певному віковому етапі. Беручи до уваги єдине розуміння результату освіти і виховання педагогами та батьками, вважаємо за необхідне взаємодіяти з сім'єю за напрямками: профілактична, роз'яснювальна робота з усіма категоріями батьків; виявлення проблемних сімей, дітей, які мають певні особливості у розвитку; захист прав дитини. Актуальними і відкритими на сьогодні залишаються питання співпраці педагогів і батьків, ознайомлення їх з організацією педагогічної роботи з дітьми, які мають проблеми в розвитку, в тому числі і з дітьми із зоровим відхиленням.

Таким чином, зазначимо, що визначені нами педагогічні умови підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням, є актуальними і дієвими.

2.4. Модель підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі

2.4.1. Принципи організації експериментальної роботи. Успішність підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі, пов'язана з адекватним визначенням теоретичного підґрунтя експериментальної методики та чіткого розроблення моделі її реалізації. Отже, теоретичними позиціями побудови експериментальної методики виступили методологічні принципи навчання, розвитку і виховання дітей дошкільного віку.

Аналіз літератури теоретико-методологічного спрямування дав можливість визначити ключові педагогічні принципи, необхідні для практичної реалізації методики підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.

У термінологічних філософських джерелах термін «принцип» тлумачиться як: першопричина, основне положення, вихідний пункт; базове поняття системи, що являє собою узагальнення й поширення відповідного положення на всі явища галузі, з якої цей принцип абстраговано [132].

С. Гончаренко визначає принцип як інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної конкуренції, методологічне вираження пізнаних законів і закономірностей, це знання про цілі, суть, зміст, структуру навчання, виражене у формі, яка дає можливість використати їх як регулятивні норми практики [55, с. 101].

Учені (Ю. Бабанський, В. Безпалько, А. Богуш, Н. Волкова, С. Гончаренко, А. Кузьмінський, С. Сисоєва, М. Фіцула та ін.) поділяють принципи на загальнодидактичні, методичні, лінгвістичні та спеціальні принципи. Всі принципи, у свою чергу, поділяють: за дидактичною метою та завданнями навчального процесу (принцип розвитку особистості міцності засвоєння знань, свідомості, системності і послідовності, спрямованості навчання на реалізацію завдань освіти); за джерелом здобуття знань (науковості, доступності і послідовності, зв'язку навчання з життям, активності); за способом діяльності

(використання наочності; різноманітність форм і методів навчання, активності); за результативністю навчання (міцність знань, умінь, навичок, дієвість знань, умінь і навичок, дієвість знань, формування різних видів компетенцій).

Загальнодидактичним принципам підпорядковується будь-яке дослідження в педагогічній науковій галузі. У цьому зв'язку вони виступили дієвими і в започаткованому дослідженні. Водночас у дослідженні було задіяно спеціальні принципи, пов'язані з підготовкою дітей до школи із зоровим відхиленням.

Ефективність запропонованої методики залежала від низки принципів навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням: принципу диференціації і індивідуалізації навчання; принципу єдності сенсорного (безпосередній чуттєвий досвід дитини як основа розвитку), мовленнєвого (формування різних видів мовленнєвої компетенції), лінгвістичного (засвоєння мовних засобів), комунікативного (включення дітей в різні форми спілкування) розвитку; принципу єдності дошкільного навчального закладу і сім'ї; принципу домінуючої ролі ігрової діяльності.

Одним із важливих принципів навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням є принцип диференціації і індивідуалізації навчання. Зазначимо, що ці принципи ми розглядаємо в сукупності, проте це не означає, що вони є ідентичними. Для категорії дітей, для яких розроблялась методика, вони не можуть існувати окремо. Уточнимо, що в педагогіці принцип *диференціації* розуміється як цілісний процес розвитку особистості з урахуванням її здібностей, нахилів, можливостей і інтересів на основі створення необхідних умов для надбання знань, формування умінь і навичок відповідно до рівня її навчання і передбачає розподіл дітей на мікрогрупи за індивідуально-типологічними ознаками. Зауважимо, що однією з перших вітчизняних вчених, яка акцентувала увагу на диференційованому навчанні, була О. Усова, запропонувавши розробляти систему знань з урахуванням наявного рівня розвитку дитини. Її підтримали В. Аванесова, Н. Ветлугіна, М. Поддьяков, Н. Сакуліна, П. Саморукова, Т. Степанова, К. Щербакова. Погоджуємося з думкою вчених про те, що в нерозривному зв'язку з принципом диференціації перебуває принцип

індивідуалізації. У «Словнику іноземних слів» під редакцією І. Льохіна термін «індивідуалізація» трактується як виокремлення особистості чи особи (індивідуума) за її відмінними особливостями; прийняття до уваги особливостей кожної одиниці під час вивчення сукупності предметів або явищ. Слід підкреслити, що поняття «індивідуалізація» досить широко розкрито в дослідженнях Е. Карпової, яка, посилаючись на О. Весну, дає десять визначень даного поняття і, аналізуючи їх, зробила ряд важливих висновків, суть яких полягає в тому, що науковці по-різному трактують індивідуалізацію і тому наростає необхідність створення підстав для аналізу й узагальнення як теоретичних положень, так і існуючого досвіду [88].

Т. Степанова дає своє визначення поняття «індивідуалізація навчання», яким ми і послуговувались під час проведення експериментальної роботи. Вона зазначає, що «під індивідуалізацією навчання ми розуміємо специфічну форму організації навчально-виховного процесу, що розкриває педагогічний принцип реалізації змісту, цілей навчання, враховуючи індивідуальні відмінності дітей» [194, с. 24].

Зважаючи на особливості розвитку і навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням, ми враховували в своїй експериментальній роботі принцип єдності сенсорного (безпосередній чуттєвий досвід дитини як основа розвитку), мовленнєвого (формування різних видів мовленнєвої компетенції), лінгвістичного (засвоєння мовних засобів), комунікативного (включення дітей в різні форми спілкування) розвитку. Зазначимо, що в роботі з дітьми із відхиленням зору найбільш розповсюдженим є словесний метод, який рекомендується поєднувати з практичним методом при поясненні програмового матеріалу. Зауважимо, що в основі даного принципу лежить принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку, який визначила Є. Тіхеєва, А. Богуш, Н. Шиліна відшліфували його за вимогами сьогодення, уточнили, розширили і нами він був визначений як один із провідних принципів навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням. Однією з особливостей сприймання навчального матеріалу дітьми із зоровим відхиленням є те, що вони засвоюють нові слова,

поняття, опираючись на чуттєвий досвід за допомогою різних аналізаторів. Незважаючи на поставлений діагноз, дитина спочатку бажає побачити предмет, відчувати всі його властивості та ознаки, сприйняти цей предмет у взаємозв'язку його якостей, властивостей, ознак. У неї спочатку формується уявлення, образ предмета, а вже потім це уявлення вона позначає словом, яке згодом перетворюється в поняття. Важливою особливістю засвоєння понять є те, що їх не можна завчити, не можна просто прив'язати знання до предмету. Нагадаємо, що іще І. Сеченов, відомий фізіолог, казав, що око – це клаптик мозку, винесений назовні. З перших днів життя робота мозку будується на основі зорових вражень. Оволодіння словом йде паралельно з оволодінням світом предметів і явищ, включенням дітей в різні форми спілкування, під час яких засвоюються мовні засоби. Вони формуються під керівництвом дорослих.

Принцип єдності дошкільного навчального закладу і сім'ї є невід'ємною частиною роботи з дітьми старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням. Адже перед вступом до школи дитина із зоровим відхиленням має бути готовою до того, як її сприймуть в новому колективі, знати вимоги школи, сприймати матеріал на рівні тих дітей, які не мають даного відхилення в розвитку. І тут велику роль відіграє підтримка батьків дитини, розуміння ними її особливостей, специфіки сприймання нового навчального матеріалу, допомога їм в соціалізації. З метою реалізації принципу єдності дошкільного навчального закладу і сім'ї нами розроблено методику роботи з батьками, яку впроваджували в процесі експериментального дослідження.

Принцип домінуючої ролі ігрової діяльності в навчанні дошкільників із зоровим відхиленням. Загальновідомо, що в дошкільному віці провідним видом діяльності є гра, яка розглядається психологами і педагогами, як природній і необхідний етап певного періоду людського життя. Як зазначають А. Богуш, О. Аматыєва, використання гри і ігрових вправ в навчальному процесі для дітей п'яти – шестирічного віку не тільки відповідає психологічним потребам даного віку, але й створює оптимальні умови для формування культури спілкування. Дитина живе немовби в двох світах – реальному і уявному. Для неї ці два світи не

розділені чіткою межею. Те, чого дитина не може досягнути реально, легко досягається в грі. Дошкільний вік – час зародження і розквіту сюжетно-рольової гри, в якій дитина оволодіває цілим спектром ролей. У грі вона не просто імітує поведінку дорослих, однолітків, наслідуючи їх, а по-своєму відображає бачене і відтворює його. Велику роль тут відіграє мова. Шестирічні діти починають планувати свої дії, вживають слова як замітники образів. На нашу думку, розуміння даного принципу полегшить не тільки входження дитини із зоровим відхиленням в соціум, але й є підґрунтям для формування у неї компетенцій, необхідних для навчання в школі.

Отже, система педагогічних принципів навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням є дієвим і ефективним чинником щодо реалізації поставленої в дослідженні мети, завдань і гіпотези.

2.4.2. Модель підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі. Відповідно до визначених педагогічних умов і принципів організації експериментального дослідження було розроблено модель підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі (див. рис. 2.4.1).

Розроблена модель обіймає три послідовні етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивний, діяльнісно-творчий.

Метою першого, **когнітивно-збагачувального** етапу було: збагачення знань дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням про предметне і природне довкілля, формування доступних дитині уявлень, еталонів, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів довколишнього світу, вміння орієнтуватись в просторі за показом дорослого.

Змістовий аспект роботи передбачав спостереження за об'єктами і предметами довкілля, природними явищами; розвиток умінь виділяти предмети, об'єкти з довкілля за допомогою зору і діяти з ними, уточнення знань про природні явища. З дітьми проводились екскурсії, цільові прогулянки, індивідуальні та індивідуально-групові заняття.

Ключовим напрямом роботи на цьому етапі було навчити дітей розпізнавати предмети і об'єкти, визначати їх характерні особливості, вміти з ними діяти.

Кінцевим результатом роботи на цьому етапі передбачалась сформованість дій, спрямованих на розв'язання складних пізнавальних завдань.

Метою другого, **репродуктивного** етапу було: стимулювання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням використовувати набуті знання під час групових занять та в іграх, орієнтуватись в просторі не тільки за показом дорослого, а й по пам'яті, за зразком-схемою, словесною інструкцією.

Змістовий аспект роботи передбачав: спонукати дітей до дій з предметами та об'єктами. При плануванні занять визначали індивідуальний підхід до дітей із зоровим відхиленням. Особливе місце в системі роботи з дітьми дошкільного віку відводилось засвоєнню правил поведінки в товаристві однолітків, що забезпечувало уміння співвідносити власні інтереси з інтересами інших, установлювати партнерські стосунки. З дітьми проводились дидактичні ігри, вправи, спрямовані на розвиток сприймання кольору, форми, величини предметів, просторового орієнтування, цілісного сприймання з врахуванням особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку; спостереження, бесіди, індивідуальна робота, їх спонукали до виконання доручень, до чергувань.

Кінцевим результатом роботи на цьому етапі передбачалось набуття здатності дитини застосовувати знання у практичній діяльності.

Метою третього, **діяльнісно-творчого** етапу було: стимулювання дітей до творчого використання набутих знань, умінь, навичок у різних видах діяльності.

Змістовий аспект роботи передбачав участь дітей у сюжетно-рольових іграх, серед них і на теми школи, прояв ініціативи під час чергувань, виконання щоденних обов'язків, самостійний вибір атрибутів до ігор. Дітей із зоровим відхиленням «занурювали» в активну пізнавально-ігрову діяльність. Використовували прийоми заохочення і підтримки ініціативності дітей у різних ситуаціях. Створювались ситуації, які вимагають предметної діяльності, використання особистісно-рольового підходу, наочного моделювання

(драматизація дій, зображених на картині). Звертали увагу на довільність поведінки. Дітям давали завдання скласти уявну розповідь на тему: «Школа, в якій я хочу вчитись», придумати історію про шкільне життя, створювали ситуації з метою закріплення умінь спілкування в соціальному середовищі такі, як «До тебе прийшли гості на день народження», «Ти прийшов у гості до свого друга», «На прийомі у лікаря», «Знайомство з товаришем по партії в школі». Такі ситуації стимулюють дітей до володіння різними мовленнєвими засобами комунікації.

Кінцевим результатом роботи на цьому етапі передбачалось самостійне використання дітьми із зоровим відхиленням набутих знань: на заняттях, в педагогічних ситуаціях, творчих іграх (сюжетно-рольових, іграх-драматизаціях, театралізованих); здатність проявляти особистісну активність у всіх специфічно дитячих видах діяльності.

Підкреслимо, що впродовж трьох етапів реалізовувались такі педагогічні умови: забезпечення індивідуально-диференційованого навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням; занурення дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в активну пізнавально-ігрову діяльність; взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у підготовці дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі (див. рис. 2.4.1.).

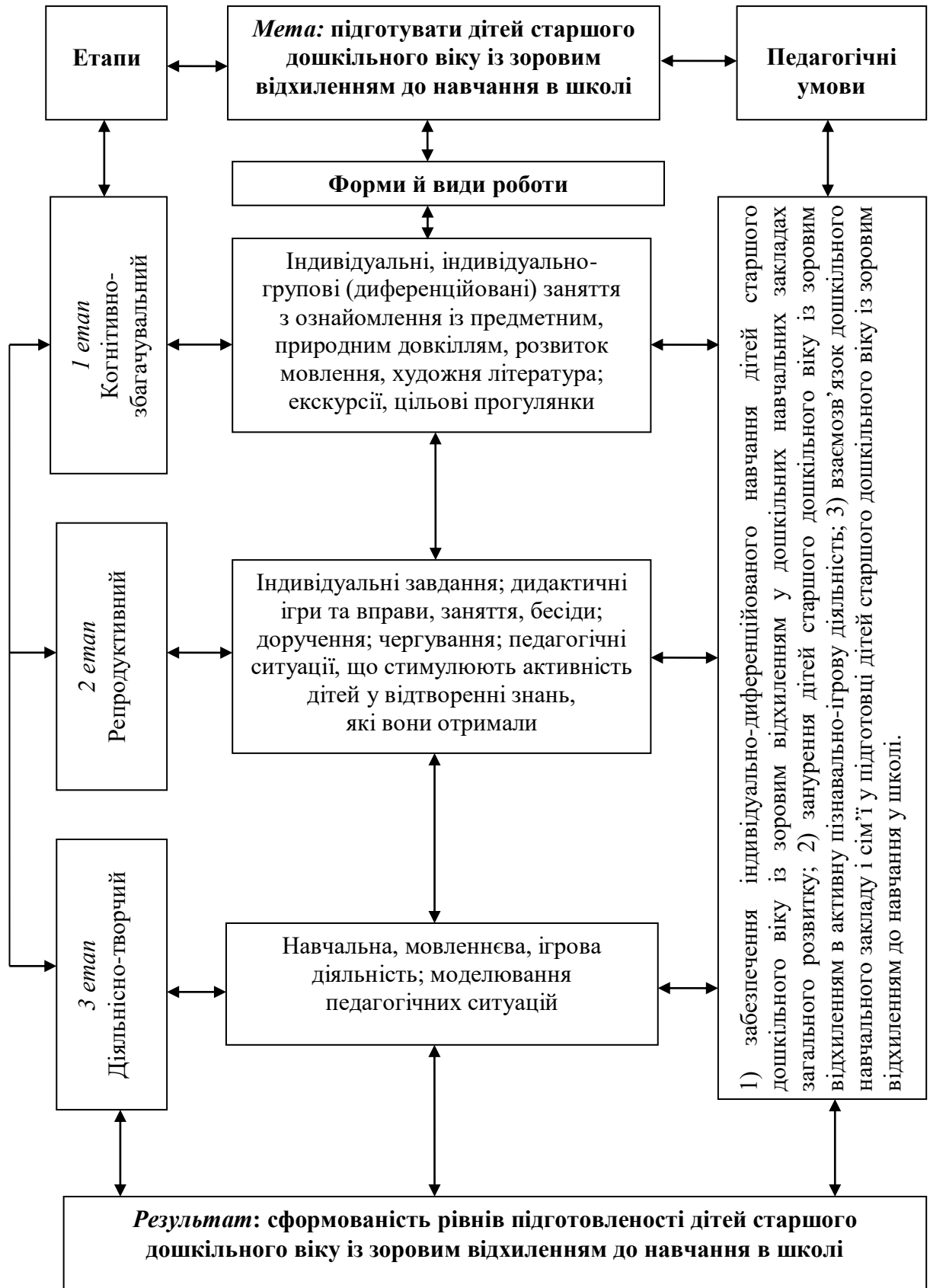


Рис. 2.4.1. Модель підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі

2.4.3. Змістовий аспект підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі. Опишемо змістовий аспект підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.

Безпосередньо формувальному етапу експерименту передував підготовчий етап, метою якого було: підготувати вихователів експериментальних груп до роботи з дітьми із зоровим відхиленням в організованому методичному семінарі: «Підготовка дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах». У циклі прочитаних лекцій ознайомлювали вихователів із особливостями зору дітей дошкільного віку та можливими відхиленнями щодо його розвитку, методикою підготовки їх до школи. Були прочитані лекції на теми: «Зір і значення зору в житті людини», «Особливості розвитку дітей із зоровим відхиленням», «Специфіка навчання дітей із зоровим відхиленням в групах загального розвитку», «Співпраця з батьками дітей із зоровим відхиленням».

На практичних заняттях вихователі розробляли конспекти індивідуальних занять: «Екскурсія на кухню», «Ознайомлення з цифрами», «Розвідники» (інтегроване заняття), дидактичні ігри, вправи, спрямовані на розвиток просторового орієнтування («Знайди секрет», «Розкажи, як будував»), цілісного сприймання («Віднови так, як було», «Продемонструй дії, зображені на картинці»); обговорювали методи та прийоми ефективної підготовки дітей із зоровими відхиленнями до навчання у школі. Було підготовлено теки з інформаційно-методичними матеріалами, що розкривають особливості розвитку дітей із зоровим відхиленням і специфіку навчання цих дітей.

Наводимо план семінару.

Тема. Підготовка дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах.

Учасники: вихователі загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів, групи яких відвідують діти із зоровим відхиленням.

Запрошені: лікар-офтальмолог, тифлопедагог, вихователь-методист СДНЗ.

Місце проведення: базовий загальноосвітній дошкільний навчальний заклад, спеціальний навчальний заклад для дітей із вадами зору.

Підготовка до семінару: оформлення виставки-вітрини психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з даної теми, підготовлено теки з інформаційно-методичними матеріалами, конспекти індивідуальних занять для дітей із зоровим відхиленням.

Перший день

1. Лекція на тему: «Зір і значення зору в житті людини. Відхилення зору у дошкільників» - лікар-офтальмолог.

2. Доповідь: «Особливості розвитку дітей дошкільного віку із зоровим відхиленням» – вихователь методист спеціального дошкільного навчального закладу – вихователь-методист СДНЗ.

3. Перегляд фільму «Прозрение» (проект «Мамина школа», 2011 р.).

4. Обмін думками.

Другий день

1. Відвідування спеціального дошкільного навчального закладу для дітей із вадами зору (Екскурсія) – завідувач СДНЗ.

2. Спостереження за навчально-виховною роботою в старшій групі дітей із косоокістю і амбліопією в СДНЗ для дітей із вадами зору – вихователі СДНЗ.

3. Доповідь «Навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням на етапі підготовки до школи» – вихователь-методист СДНЗ.

4. Обмін думками: «Запитання-відповіді».

Також були проведені групові консультації на теми: «Планування роботи з дітьми із зоровим відхиленням в загальноосвітньому дошкільному навчальному закладі», «Розробка конспектів індивідуальних занять для дітей із зоровим відхиленням», «Використання дидактичних ігор і вправ у роботі з дітьми із зоровим відхиленням». Вихователі ознайомились з розробленими диференційованими завданнями для дітей, яких розподілили на підгрупи згідно діагнозу (із амбліопією, зі збіжною косоокістю, з розбіжною косоокістю). Індивідуальний підхід до дітей застосовувався з урахуванням зорового

відхилення. Крім того, було запропоновано листування через електронну пошту між експериментатором, вихователем-методистом дошкільного навчального закладу і вихователями, групи яких відвідують діти із зоровим відхиленням з метою розширення знань педагогів про навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням на етапі вступу до загальноосвітньої школи. Впродовж року періодично надавались консультації вихователям щодо виготовлення дидактичного матеріалу для дітей із зоровим відхиленням та планування індивідуальної роботи з цими дітьми.

Було обговорено орієнтовний план співпраці вихователів загальноосвітнього дошкільного навчального закладу з батьками дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням (див. Додаток Ж).

Загальновідомо, що в основі формування мотивів до навчання у школі, уміння дітей діяти за правилами, довільної поведінки, розвитку мовлення лежить той багаж знань, яким дитина володіє. Природно, дитина не може правильно себе поводити, якщо вона не знає, як вести себе в тій чи іншій ситуації, дитина не може висловити свою думку, коли в неї збіднений словниковий запас слів, не може бути готовою до навчання в школі, коли не володіє елементарними знаннями щодо навчальної діяльності. Фактично наше дослідження базувалось на формуванні когнітивно-збагачувального критерію, який пронизували мотиваційно-вольовий і комунікативно-мовленнєвий.

Вивчення стану здоров'я дітей проводилося на основі аналізу індивідуальних медичних карт: визначали діагноз зорового відхилення дітей (див. Додаток Д). Отримані дані враховували при плануванні і проведенні занять з дітьми із зоровим відхиленням, підбираючи дидактичні ігри і вправи для дітей, в процесі організації педагогічних ситуацій.

За диференційованим підходом було розподілено дітей за підгрупами. Кожну підгрупу складали діти зі схожим зоровим відхиленням. Так, до першої підгрупи було віднесено дошкільників зі збіжною косоокістю. До другої підгрупи були віднесені діти з розбіжною косоокістю. Третю підгрупу об'єднували дошкільники з амбліопією Проте, незалежно до якої підгрупи було віднесено

дітей, перед проведенням індивідуальних чи індивідуально-групових занять проводилась гімнастика для очей, за допомогою якої тренували зовнішні м'язи очей. Проілюструємо прикладами.

Вправа на зміцнення м'язів очей.

Мета: вправляти дітей в умінні робити рухи очима (при виконанні всіх вправ голова повинна бути нерухомою).

- Сидячи, повільно переводити погляд з підлоги на стелю і назад (8–10 разів).

- Повільно переводити погляд справа наліво і навпаки (8–12 разів).

- Кругові рухи очима за годинниковою стрілкою, а потім проти годинникової стрілки (4-6 разів).

- Часте блимання очима протягом 15–30 сек.

Зазначимо, що безпосереднім показником рівня підготовленості дитини до систематичного навчання є її бажання йти до школи, наявність пізнавального інтересу, в основі якого лежать знання і вміння їх використовувати в різних життєвих ситуаціях. Продумати всі ситуації не в змозі жодна людина, тому у дітей має бути сформована здатність до використання своїх знань під час занять, в повсякденному житті, вдома, при контактах з різними людьми. Наша увага була спрямована на створення ситуацій для виникнення питань пізнавального характеру, бажання поповнити свої знання про предмети чи явища довколишньої дійсності, прагнення робити висновки з власних спостережень.

Враховувалась і корекційна спрямованість роботи, випереджаюче ознайомлення з предметами і об'єктами довколишнього світу. Робота проводилась індивідуально з кожною дитиною із зоровим відхиленням. На цьому етапі увага приділялась навчанням дітей вмінню слухати вихователя, діяти згідно вказівок, інструкцій.

Використовували спеціальні завдання, що спрямовані на формування цілісності сприймання предметів і явищ, властивостей і якостей предметів, просторових відносин, оволодіння засобами обстеження предметів, їх порівняння (обвідні рухи при виділенні форми предмету, накладання, прикладання тощо),

оволодіння суспільно виробленими системами суспільних еталонів (колір спектру, система геометричних форм, величина); формування способів виконання завдання (спроба, примірювання, зорове співвідношення). Об'єкт спостереження підносили до недосконалого зору дитини, давали їй в руки, її руками обстежували його, розповідали про предмет, зацікавлюючи ним дитину.

Окремі заняття з математики проводились на вулиці, ділянці дошкільного навчального закладу, парку і в різних приміщеннях дошкільного навчального закладу, в процесі яких діти орієнтувались на виділення в довкіллі різних математичних явищ. На заняттях з математики часто використовували конструювання, яке сприяє уточненню, конкретизації і збагаченню зорових уявлень про форму, величину, просторове розміщення реальних об'єктів довкілля і розвитку творчих уявлень. З метою підвищення інтересу до завдань і збагачення зорового досвіду дітей на заняттях використовували різноманітний ілюстративний матеріал, об'ємні об'єкти. Збагачували сенсорний досвід дітей із зоровим відхиленням, спонукали їх лічити і об'єднувати в групи множини різних предметів: звуки дудочок, блимання лампи, листя на гілках, квітів у вазі, гудзиків на одязі, дірочок на черевиках. Зазначимо, що більшість занять з математики носили індивідуальний характер. Готуючись до них, підбирали наочно-ілюстративний матеріал, зорові навантаження і способи виконання практичного змісту завдань. В процесі занять з математики і індивідуальної роботи застосовували контури і трафарети, які дозволили закріплювати і уточнювати уявлення про предмети, їх форму, співвідносили дію, яку виконували, з формою уявного предмету, що має велике корекційне значення. Індивідуальну роботу проводили до занять з метою розширення уявлень або після занять з метою закріплення знань (див. Додаток 3).

Проілюструємо прикладами вправ і занять з математики з метою розвитку зорового сприймання, в яких використовуються деякі з прийомів, зазначених в додатку 3.

Вправа. Малювання за контуром.

Мета. Закріпити знання дітей про зовнішнє зображення цифр, величину

(великий, менший, ще менший).

Матеріал. Аркуші паперу, на яких намальовані крапочками цифри, олівці.

Хід. Дітям пропонується назвати цифру, яка представлена у вигляді крапок, сказати, на що схожа, обвести її за контуром. Ускладнення: дітям пропонуються навести лінією різні за розміром цифри олівцями того кольору, який запропонує вихователь.

***Вправа.* Обведення за контуром предметних зображень відповідного розміру і кількості.**

Мета. Закріпити знання дітей про склад числа з двох менших чисел.

Матеріал. Піваркуша паперу, на якому намальовані зображення предметів двох підмножин (іграшки: пірамідки і брязкальця, меблі: соли і стільці, посуд: блюдця і чашки), а вгорі – цифра.

Хід. Дітям пропонується утворити число, цифрове зображення якого намальовано вгорі, з двох менших чисел за допомогою обведення зображень предметів за контуром.

***Вправа.* З'єднані лініями круги і квадрати.**

Мета. Закріпити вміння дітей рахувати по порядку і вміння розрізняти геометричні фігури.

Матеріал. Піваркуша паперу, поділеного на дві частини: на верхній смужці намальовані круги, на нижній – квадрати; різнокольорові олівці.

Хід. Дітям пропонується червоним олівцем (синім, зеленим) з'єднати перший квадрат з третім кругом, потім синім олівцем з'єднати другий квадрат з п'ятим кругом і т.д.

***Вправа.* Диктант «Футбол».**

Мета. Забезпечити формування практичного орієнтування в просторі

Матеріал. Аркуш паперу (футбольне поле), кружечок, схожий на м'яч.

Хід. Дитині пропонується пограти в футбол. За вказівкою вихователя вона кладе кружечок у заданому напрямку: «М'яч посередині поля, м'яч у верхньому правому (лівому) куті, у нижньому правому (лівому) куті, у воротах ...».

***Вправа.* Викладання геометричних фігур.**

Мета. Закріпити знання про геометричні фігури, їх перетворення.

Матеріал. Лічильні палички, природний матеріал

Хід. Дітям пропонується за допомогою лічильних паличок (смужок паперу, камінчиків, шишок, жолудів, горіхів, кісточок...) викласти певну геометричну фігуру, потім перетворити її на інші, доклавши або забравши палички (Напр., квадрат на два трикутники, прямокутник на чотири прямокутника, трикутник на два трикутника тощо).

Проілюструємо фрагментами індивідуальних занять з математики для дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням.

Тема. Лічба в межах 10.

Програмове завдання. Вчити дитину лічити в межах 7.

Матеріал. Демонстраційний матеріал: 7 різних іграшок. Роздатковий матеріал: картка з двома смужками, 7 карток із зображенням зайчиків (аплікацією з вати), 7 – із зображенням морквинок (аплікацією з картону).

Хід. Вихователь дає можливість дитині ознайомитись з роздатковим матеріалом, обмацати його, назвати, що зображено на картинках. Вихователь: «Оленко, я поклала на стіл іграшки. Мовчки полічи, скільки їх. Поклади на верхню смужку картки таку саму кількість карток із зображенням зайчиків. Скільки ти поклала зайчиків на верхню смужку? Чому? Поклади на нижню смужку морквинок на одну більше, ніж зайчиків. Скільки морквинок ти поклала на нижню смужку? Чому? На скільки менше зайчиків на верхній смужці, ніж морквинок на нижній смужці? Що потрібно зробити, щоб зайчиків і морквинок стало порівну?» Аналогічні завдання повторюються 3–4 рази.

Зазначимо, що роздатковий матеріал зроблений із різних матеріалів (вата, наждачний папір різної шорсткості, фланель, тканина тощо), щоб дитина змогла на дотик визначити контури зображеного.

Тема. Цифра 1 (2-9).

Програмове завдання. Ознайомити з цифрою 1 (2–9).

Матеріал. Демонстраційний матеріал: іграшка, картка з зображенням цифри 1 (2-9). Роздатковий матеріал: аркуш паперу з намальованим контуром

цифри 1 (2-9) (ширина 0,5 см), олівці.

Хід. Вихователь кладе на стіл одну іграшку і запитує: «Скільки іграшок на столі?» Слухає відповідь дитини. В.: «Щоб позначити, скільки тут іграшок, пишуть цифру 1». Числа записують за допомогою цифр. Їх всього 10». Показує картку із зображенням цифри 1 і пропонує відкласти відповідну кількість іграшок. В.: «Чому ти поклав одну іграшку?»; «На що схожа цифра 1?»; «Розфарбуємо цифру 1» кольоровим олівцем».

Тема. Поняття «довший», «коротший», «однакові за довжиною», «товщий», «тонший», «однакові за товщиною».

Програмове завдання. Уточнити поняття «довший», «коротший», «однакові за довжиною», «товщий», «тонший», «однакові за товщиною».

Матеріал. Пластилін.

Хід. Вихователь пропонує дитині зліпити з пластиліну стовпчик завдовжки з олівець, потім змінити довжину стовпчика витягуванням або стисканням пластиліну. Запитує: «Як змінився стовпчик?» Уточнює, що стовпчик став довшим, але тоншим; коротшим, але товщим, проте кількість пластиліну не змінилась. «А зараз, Дімо, із стовпчика скатай кульку»; «Тепер знову скатай стовпчик»; «Зміни його довжину»; «Розкажи, які зміни сталися зі стовпчиком».

Уточнимо, що проводячи індивідуальні заняття з дітьми старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням увага зверталась як на словесний супровід, так і на практичні дії. Дітям пропонувалось на початку заняття розглянути предмет або його зображення, потримати його в руках, назвати.

Вихователі постійно проводили індивідуальну роботу не тільки з метою розвитку зорового сприймання, а й на розвиток слухового сприймання: діти рахували звуки різного походження (удари в барабан, оплески за ширмою, постукування олівцем по столу), допомагаючи при цьому рукою, тобто на кожний звук робили змах рукою. Пізніше діти рахували звуки і виконували таку ж кількість різних вправ (підняти руку, сказати «гав» або «няв», або «му»). Вихователі давали чітку вказівку, як потрібно рахувати, вказували на необхідність уважно слухати, щоб не пропустити жоден звук і не забігти наперед.

У процесі роботи зі збагачення математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням увагу звертали на формування словника, уміння не тільки виконувати завдання за вказівкою вихователя, а й називати дії, характеризувати предмет словами, використовуючи іменники, прислівники, дієслова тощо. Дітей привчали уважно вислуховувати завдання, запам'ятовувати його, точно виконати і розповісти про те, що і як вони зробили. Ця умова є важливою для сприймання навчального матеріалу. Постійно наголошували на важливості отриманих знань для навчання в школі.

Працюючи над розширенням уявлень дітей про предметне і природне довкілля, нами було розроблено низку екскурсій і цільових прогулянок, які проводились індивідуально з дітьми із зоровим відхиленням. Вони проводились або під час прогулянок, або в різні режимні моменти, враховуючи зайнятість помічника вихователя. Так, індивідуальні екскурсії були проведені на кухню, пральню, в медичний кабінет, в кабінет завідуючої тоді, коли діти одягались на вулицю і перед денним сном під керівництвом помічника вихователя. Проілюструємо прикладом.

Екскурсія на кухню.

Завдання. Поглибити знання дітей про роботу працівників кухні. Ознайомити з предметами, якими користуються кухарі, за допомогою зорового і дотикового аналізаторів. Звернути увагу на співвіднесення величини предметів, які використовуються вдома на кухні і в дошкільному закладі. Виховувати повагу до працівників кухні, бережне ставлення до страв, які вони готують. Розвивати зорове сприймання. Словник: працівники кухні, кухар, каструлі, плита, холодильник, комора.

Хід. Вихователь задає запитання дитині: «Олю, де ми знаходимось?», «Як ти думаєш, чому в садочку є кухня?»; «Давай, познайомимось з кухарем. Її звати Олена Петрівна. Привітайся: «Доброго дня, Олено Петрівно!». Розкажіть, будь ласка, яким посудом Ви користуєтесь, щоб приготувати страви для дітей». Розповідь кухаря. Запитання до дитини: «Яким посудом користуються в садочку для приготування страв? Назви», «Який посуд за величиною? Чому?», «Чим

відрізняється посуд, яким користуються в їдальні дитячого садка від посуду, яким користуються вдома?» Звертається увага на предмети, які знаходяться на кухні: плиту, холодильник, мийку. «Олю, а ти знаєш, хто ще працює на кухні, крім кухаря?»; «Що роблять помічники кухаря? Комірник?».

Цільова прогулянка до куточка лісу (друга половина дня).

Мета. Ознайомити дітей із першими весняними квітами: пролісок, підсніжник.

Хід. Вихователька звертається до дитини з запитанням: «Які перші весняні квіти ти знаєш?»; «Чому вони першими показуються з-під снігу?»; «Як виглядає підсніжник? Опиши його»; «Як виглядає проліска? Опиши його», «Чим відрізняється пролісок від підсніжника? Зараз ми підемо до куточка лісу, і ти покажеш підсніжник і пролісок». Ретельно розглядають їх, нахилившись, нюхають, доторкуються до листочків. Крейдою на асфальті дитина малює проліску й підсніжник. Вихователь уточнює схожість і відмінність між цими рослинами.

Після екскурсій, цільових прогулянок діти із зоровим відхиленням з задоволенням розповідали дітям групи і батькам про свої враження. Оля Д. (ЕГ): «Мамо, я була сьогодні в садочку на кухні. Ти знаєш, там такі великі каструлі і велика плита, що я навіть не дістану! Іще там бачила великого холодильника, як вся кімната», Семен Т. (ЕГ): «Знаєш, Сашо, де я сьогодні був? Ми з Іриною Василівною були на кухні. Там так всього багато і все таке велике. Ну, холодильник такий великий, що там поміщається їжа для всіх дітей в садочку.

А ще я бачив великий дуршлак і велику сковороду. Вони такі великі, як сонце!»

Після екскурсії на пральню діти ділились своїми враженнями. Так, Оленка розповіла, що постіль, на якій сплять діти, перуть у великій круглій машині, що, поки вона працює, не можна до неї підходити. На Кирила справило враження те, що потрібно прасувати багато простирادل і рушників, і це робить всього одна людина. Він навіть поспівчував: «Як важко Наталі Миколаївні цілий день стояти і прасувати наші простирадла!» Цікавим був висновок, зроблений Максимом:

«Потрібно мити руки з милом, щоб рушники були чистими. Тоді легше буде випрати його. Я вдома не буду бруднити рушничок, бо митиму чисто руки. Ось!»

До цієї форми роботи залучали і батьків, націлюючи їх на те, з якими об'єктами докільля вони мають ознайомити дітей, пропонували їм разом з дітьми відвідати магазин, аптеку, школу, ательє, бібліотеку, стоянку автомашин. Якщо з-за необхідності їм потрібно було відвідати лікаря, то вони мали розповісти дітям про професію лікаря, звернути увагу на предмети, якими користується лікар. Особливу увагу звертали на працю лікаря-офтальмолога, на значимість даної професії. Так, після відвідування з мамою аптеки, Аня Е. (ЕГ) розповіла, що аптекарі – люди привітні. Вони запитують, які ліки потрібно, скільки грошей потрібно заплатити. Також відзначила, що в аптеці дуже багато пакетів з таблетками і на них написана ціна і дивувалась: «Як аптекарі знають, кому які ліки потрібні?» Рома Ш. (ЕГ) часто хворіє і відвідує з небажанням лікарів. Проте після розмови з мамою про працю лікарів, він сказав: «Вони (тобто лікарі) хочуть мені допомогти не хворіти. Але я все-таки не хочу приймати ліки». На запитання, які професії лікарів він знає, Рома відповів: «Я часто ходжу до педіатра. Але я знаю, що в лікарні працюють і окуліст, який перевіряє, як я бачу, і медсестра, яка мені робила уколи, і ті, хто бере аналізи. Мені недавно брали кров з пальчика, але я не плакав». Ці розповіді дітей свідчать про пробудження інтересу до докільля, про збагачення їхніх знань. За пропозицією вихователів батьки з дітьми відвідали школу. В основному це були діти, старші братики і сестрички яких вже ходять до школи. Якщо раніше батьки не розповідали дітям про особливості перебування в школі, то наразі після консультації з вихователем не відмахувались від маленької дитини: «Тобі ще рано знати про школу. Підростеш, тоді й будемо говорити» (тато Каті (ЕГ), мама Марини (ЕГ)), а цілеспрямовано ознайомили зі школою, класом, навіть з дозволу вчителя побували на уроці, розповідали про навчання в школі, про вимоги школи. Отримані знання діти із зоровим відхиленням реалізували в розповідях дітям в групі. Наприклад, Олеся (ЕГ): «Я була сьогодні в школі. Ми з мамою навіть зайшли в клас, де навчається моя сестричка. Там багато столів. За ними сидять учні. Моя сестра сіла за другий стіл і повісила свій ранець

на гачок біля столу». Тут діти попросили пояснити, де той гачок, на який повісила свій ранець сестричка. Так зав'язався діалог між дітьми і Олеся була в центрі уваги, що підвищило її значимість серед ровесників. Звичайно про такі ситуації вихователь розповідала батькам і це стимулювало їх до ще більшої праці з дітьми. Як бачимо з наведених вище прикладів, знання дітей збагачуються, вони бажають своїми враженнями поділитись з іншими дітьми, дорослими, а це сприяє розвитку зв'язного мовлення, розвитку умінь спілкуватись в соціальному середовищі.

У вихідні дні батьки з дітьми часто відвідували парк, їздили в ліс. Нами були розроблені рекомендації, з якими об'єктами природного довкілля можна ознайомити дітей. Наприклад, з деревами в осінню пору, з грибами (їстівними і неїстівними), рослинами лісу, парку, комахами, птахами тощо. Акцент робили на розвиток зв'язного мовлення дітей, на вміння ставити запитання і вміння правильно відповідати на них, на розвиток пізнавального інтересу. Також звертали увагу батьків на виховання в дітей бережного ставлення до природного довкілля, бачення краси в природному довкіллі, на зміни, які відбуваються в природі. Наприклад, здійснити довготривале спостереження за зміною кольору на листочках, за листопадом, за пристосуванням тварин, комах, птахів до умов середовища. Ми були приємно здивовані, що батьки, працюючи з дітьми, самі поповнювали свої знання і про це говорили. Вони розповідали, що діти часто ставлять такі запитання, що не завжди знайдеш відразу на них відповідь. Якщо раніше вони пропускали запитання «мимо вух» (висловлювання тата Максима), то тепер стали прислухатись до них і зрозуміли, що діти задають запитання, щоб більше дізнатись проте, що їх цікавить. Ігнорувати їх не потрібно. Так, коли Катя (ЕГ) запитала: «А чому одні листочки на деревах швидше опадають, а інші – пізніше?», її тато спочатку (за його словами) розгубився, але, подумавши, знайшов варіант відповіді для дитини. Але потім прийшов до виховательки і запитав, чи правильно він пояснив. Це свідчить про те, що піднявся статус вихователя в очах батька, про що постійно йде полеміка: «А чи потрібно вчитись на вихователя?» Даний випадок є яскравим прикладом правильної взаємодії з

батьками, правильного пояснення батькам цілей і завдань виховання дитини із зоровим відхиленням.

Таким чином, перший когнітивно-збагачувальний етап відіграв роль трампліну для наступних етапів. Ціль, поставлена на початку, була реалізована: на основі співпраці вихователів і батьків у дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням був сформований певний багаж знань, який акумулював обізнаність дітей із предметним і природним довкіллям, наявність у них елементарних математичних уявлень, став основою для формування у них мотивів до навчання в школі, спонукав дітей слухати і чітко виконувати вказівки, діяти за правилами, висловлювати свої враження від побаченого і почутого, йти на контакт з ровесниками. Словник дітей збагатився новими словами, до того ж діти розуміли значення цих слів, співставляли слово і предмет, діяли з предметами і проговорювали свої дії.

Безпосереднім показником рівня підготовленості дитини до систематичного навчання є її бажання йти до школи, наявність пізнавального інтересу. Постійну роботу було спрямовано на створення ситуацій для виникнення питань пізнавального характеру, бажання поповнити свої знання про предмети чи явища довколишньої дійсності, прагнення робити висновки з власних спостережень.

Формування позитивного ставлення до навчальної діяльності досягалося через створення і включення дошкільника у відповідне предметно-ігрове середовище з необхідним дидактичним і методичним середовищем. Саме вони були основними носіями інформації про природу, соціум. Проте зазначимо, що діти навіть старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням часто не виявляють здатності помічати зміни в довколишньому середовищі без навідних питань дорослого на відміну від старших дошкільників без зорового відхилення. Тому на другому етапі вихователі і батьки працювали над тим, щоб діти із зоровим відхиленням відтворювали дії і рухи не тільки за показом дорослого, а й по пам'яті, за зразком-схемою, словесною інструкцією.

Як зазначалось вище, дітей із зоровим відхиленням було розподілено по підгрупам згідно діагнозу. Було підібрано низку дидактичних ігор і вправ, які

мали не тільки навчальну, а й корекційну спрямованість. Дані ігри і вправи вихователі використовували під час проведення різних режимних моментів як в груповій кімнаті, так і на вулиці під час прогулянки. В планах навчально-виховної роботи вони визначали завдання для індивідуальної роботи (див. Додаток К).

Проілюструємо прикладами.

Вправа «Прикрасимо серветку» (для дітей із збіжною косоокістю на підставках).

Мета. Вправляти рухи рукою в заданому напрямку під час шиття шнурками. Розвивати зорове і дотикове сприймання.

Матеріал. Смужки картону жовтого кольору довжиною 20 см, шириною 10 см з маленькими отворами по довжині з двох сторін на відстані 2 см, шнурки червоного та синього кольору.

Хід. Дитині пропонується прикрасити серветку вишивкою, втикаючи кінець шнурка в отвори по чергово вниз-вгору.

Дидактична гра «Зоологічне лото» (для дітей із розбіжною косоокістю на килимку, столі).

Мета. Закріпити знання дітей про тварин, вміння розрізняти їх за зовнішнім виглядом. Вчити знаходити серед картинок зображення тварини, яке потрібно співвіднести з уже викладеним. Вправляти у викладанні картинок із зображенням тварин у напрямі, який диктує попереднє зображення тварини.

Матеріал. Набір картинок «Зоологічне лото»

Хід. У грі беруть участь двоє дітей. Вони розподіляють картинки із зображенням тварин між собою порівну, не дивлячись на зображення (перевернуті донизу). Спочатку кладуть карточку з однаковим зображенням у двох частинах. Потім по чергово підбирають відповідні картинки, будуючи ланцюжок. Гра закінчується, коли залишаються картинки, які не можна покласти в жодному напрямку.

Дидактична вправа «Мозаїка» (для дітей із амбліопією).

Мета. Учити дітей співвідносити малюнок і візерунок за частинами. Вправляти в розвитку дрібної моторики, коригувати зір.

Матеріал. Мозаїка (пластмасова або дерев'яна).

Хід. Дитині пропонується викласти візерунок з елементів мозаїки на картинці (будинок, олівець, ялинка, дівчинка).

Уточнимо, що для дітей із косоокістю і амбліопією велике значення має розвиток стереоскопічного зору. Ефективні в даному випадку такі рухливі ігри як настільний теніс, бадмінтон, баскетбол, городки, які часто проводились з ними. Ці ігри вимагають від дітей оцінки глибини простору, віддаленості предметів і відстані між ними. Також проводились ігри і вправи, спрямовані на розвиток сприймання кольору, форми, величини предметів, на розвиток просторового орієнтування, на розвиток цілісного сприймання.

Проілюструємо ігри і вправи, які використовувались в роботі з дітьми експериментальної групи.

Ігри і вправи, спрямовані на розвиток сприймання кольору, форми, величини предметів.

Дидактична гра «Квіти і метелики» («Гараж», «Літаки»).

Мета. Закріпити вміння дітей групувати предмети за однією або двома ознаками.

Матеріал. Паперові квіти та паперові метелики, різні за формою, кольором, величиною.

Хід. Діти уявляють себе метеликами. Кожен метелик повинен знайти свою квітку з розміщених у всьому просторі групи схематичних зображень (вибір здійснюється за кольором або формою, або величиною, або за двома ознаками)

Дидактична гра «Станьте по порядку».

Мета. Закріпити вміння дітей визначати місце предметів у серіаційному ряді.

Матеріал. Кольорові геометричні фігури, які відрізняються висотою, шириною, довжиною, товщиною, насиченістю кольором.

Хід. Дітям видаються кольорові геометричні фігури (предмети, що відрізняються за одним параметром: висотою, шириною, довжиною, товщиною) і

пропонується визначити їх місце в серіаційному ряді, по мірі збільшення (зменшення) насиченості кольору (зміни величини).

Дидактична вправа «Виділення основного кольору пори року, доби».

Мета. Виявити знання дітей про пори року, добу, визначати їх особливості.

Матеріал. Круги, поділені на чотири частини (ранок, день, вечір, ніч; зима, весна, літо, осінь).

Хід. Вихователь задає запитання: «Як ти думаєш, якого кольору весна? Які ти візьмеш фарби, щоб намалювати осінь? Якого кольору небо весною, восени? Вранці, коли сходить сонце? Ввечері, коли сонце низько над землею?» Діти відповідають на запитання і вибирають олівець, яким будуть замальовувати круг.

Дидактична гра «Лото».

Мета. Закріпити вміння дітей знаходити предмети за однією ознакою.

Матеріал. Картинки із зображенням різних за формою (кольором) предметів.

Хід. Роздаються картинки з зображенням різних за кольором (формою) предметів. Вихователь називає одну з характеристик, діти показують відповідні картинки.

Дидактична гра «Будівельник».

Мета. Закріпити вміння дітей створювати будинок на основі схеми.

Матеріал. Набір кубиків, схеми будинку.

Хід. Пропонується за схемою побудувати будинок з кубиків. Діти аналізують схему, відбирають необхідні деталі і ставлять їх у відповідності з зображенням конструкції на схемі.

Ігри і вправи, спрямовані на розвиток просторового орієнтування.

Дидактична вправа «Знайди секрет».

Мета. Розвивати орієнтування в просторі.

Хід. Дітям усно даються інструкції, в якому напрямку, скільки кроків(стрибків) потрібно зробити, щоб знайти «секрет» (іграшки, листівки тощо).

Дидактична гра «Розкажи, як будував».

Мета. Закріпити вміння орієнтуватись відносно іншого предмету.

Матеріал. Ширма, будівельний матеріал.

Хід. Вихователь (дитина) за ширмою будує будинок з будівельного матеріалу, потім відкриває будівлю. Діти повинні розповісти про порядок будівництва, використовуючи слова: зверху, знизу, зліва, справа... .

Ігри і вправи, спрямовані на розвиток цілісного сприймання.

Дидактична вправа «Віднови так, як було».

Мета. Закріпити вміння дітей за окремими частинами відновлювати цілісне зображення предмету.

Матеріал. Картинки із зображенням предметів, розрізані на кілька частин.

Хід. 1 варіант. Відновити цілісне зображення предмету за його окремими частинами шляхом називання, показу або зафарбовування.

2 варіант. Запам'ятати зображення, їх розміщення в просторі з наступним відтворенням зразку в конструктивній або відтворювальній діяльності.

3 варіант. Демонструвати дії, зображені на картинці.

В індивідуальній роботі вихователі використовували ігри і вправи з метою розширення кола обізнаності дітей із зоровим відхиленням із предметним, природним довкіллям, із формування елементарних математичних уявлень, стимуляції зв'язного мовлення, збагачення словника.

Наводимо приклади вправ і ігор, які використовувались вихователями в індивідуальній роботі з дітьми із зоровим відхиленням.

Дидактична гра «Магазин».

Мета. Закріпити знання дітей про якості, властивості та ознаки предмета. Розвивати зорове сприйняття, мовлення.

Матеріал. Предмети різної форми, кольору, матеріалу, з якого зроблені; силуетне зображення предметів.

Хід. Дитина приходить в магазин, щоб купити якийсь предмет. Не називаючи цей предмет, вона його описує, зазначаючи зовнішні ознаки і як його можна використовувати. Потім пропонується дитині обрати силует того предмету, який вона купила і заштрихувати.

Дидактичні вправи «Шелест лісу», «Шум моря», «Шум транспорту», «Звуки села».

Мета. Вправляти дітей у сприйманні на полісенсорній основі.

Матеріал. Звуки, записані на електронних носіях, комп'ютер або магнітофон, відображення звуків у малюнках, контурне зображення малюнків, олівці.

Хід. Дитині пропонується послухати звуки, визначити, що вони нагадують, скласти розповідь про випадок, коли вона їх чула (відпочивала на морі, збирала гриби в лісі, була у бабусі в селі), знайти малюнок, який відображає ці звуки (листя, дерева, гриб, корова) і його контурне зображення, розфарбувати.

Дидактична гра «Посели ведмедиків у будиночки».

Мета. Вчити дітей будувати предметний ряд за величиною. Розвивати зорове сприймання.

Матеріал. Три іграшки – ведмедики, різні за величиною, три будиночки (коробки різної висоти), контури силуетів ведмедиків, різних за величиною.

Хід. Спочатку визначають величину кожного ведмедика, розміщують їх від низького до високого, визначають величину кожного будиночка, виставляють по величині. Пропонують дітям «поселити» ведмедиків у свої будиночки. Потім діти обводять за контуром силуети ведмедів від низького до високого.

Дидактична вправа «Назви, які ти знаєш продукти харчування», «меблі», «одяг», «взуття».

Мета. Вправляти у вмінні узагальнювати поняття.

Матеріал. Силуетне зображення продуктів харчування, одягу, меблів.

Хід. Спочатку дитина називає предмети, які відносяться до узагальнюючих назв (квіти, предмети, необхідні в школі) за пропозицією вихователя. Потім вибирає силуетні зображення цих предметів і за вибором розфарбовує.

Види ігор і вправ, які використовувались вихователями в індивідуальній роботі з дітьми старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням подані в додатку К.

З батьками дітей із зоровим відхиленням був проведений семінар-практикум з метою ознайомлення їх з процедурою проведення дидактичних ігор і вправ з дітьми вдома, враховуючи діагноз по зору.

Окрім дидактичних ігор і вправ на другому етапі роботи проводились заняття, пропонувались індивідуальні доручення, які сприяли як нагромадженню бази знань, так і формуванню пізнавального інтересу. Дітей із зоровим відхиленням залучали до роботи на заняттях з усією групою (або підгрупою) дітей із нормальним зором. При цьому планували індивідуальний підхід, в основі якого ставились завдання щодо розвитку зорового сприймання, зазначався матеріал, з яким діти повинні були працювати на заняттях і ігри, які були (чи будуть) проведені індивідуально з дитиною. На заняттях використовувались прийоми, які спонукали дітей із зоровим відхиленням діяти: відповідати на запитання, самим задавати запитання, викладати предмети згідно завдання вихователя, співставляти, порівнювати їх. Часто проводили інтегровані заняття.

Наведемо фрагмент інтегрованого заняття з ознайомлення з природою і формування математичних уявлень. Визначаємо лише навчальне завдання. Заняття проводилось на вулиці.

Тема. Розвідники.

Програмові завдання. Вчити дітей орієнтуватись в природному довкіллі. Розвивати вміння орієнтуватись в просторовому оточенні.

Попередня робота з Андрієм Л. (збіжна косоокість), Мариною С. (амбліопія): проведення дидактичних ігор «Знайди предмет», «Знайди прапорець», повторення назв дерев і кущів, які ростуть на території дошкільного навчального закладу.

Хід. Діти повинні знайти пакет, в якому лежить повідомлення. Вихователь пропонує відразу кілька напрямків: йди вперед, до берези; поверни праворуч, пройди три кроки; поверни ліворуч, зроби ще п'ять кроків, повернись кругом і знайди пакет. Для Андрія Л. пакет буде висіти на дереві, для Марини С. – захований за деревом. Кожній дитині запропоновано різні варіанти напрямків.

Після заняття, в другу половину дня, з Андрієм Л. і Мариною С. були проведені дидактичні вправи «Що де?», «Доповни речення» на активізацію в мовленні просторових назв. Батькам було запропоновано під час прогулянок до лісу чи парку провести з дітьми ігри «Піжмурки», «Підбіжи до дерева, яке я назву», «Знайди сюрприз». Обов'язково уточнювали, що для дитини із збіжною косоокістю «сюрприз» має бути схований у вітах дерев, а для дітей із розбіжною косоокістю – під деревом, у траві, під пеньочком.

Успішність навчання першокласника із зоровим відхиленням безпосередньо залежить від його мовленнєвого розвитку. У процесі навчання створювались умови для розвитку зв'язного мовлення, розмов з іншими дітьми, дорослими, підтримання діалогу в межах ситуації на запропоновану тему, полілогу і бесіди. В різних групах, які відвідують діти із зоровим відхиленням були змодельовані різні ситуації: «Зустріч з товаришем на вокзалі», «В магазині (діалог між продавцем і покупцем)», «Телефонна розмова з товаришем, який захворів», «Телефонна розмова з мамою», «Розмова зі старшим братом (чи сестрою), який навчається в школі».

Проілюструємо фрагмент системи роботи з розвитку зв'язного мовлення дитини із зоровим відхиленням.

Тема. Складання діалога на тему: «Зустріч з товаришем на вокзалі».

Мета. Розвивати діалогічне мовлення.

Хід. У ролі товариша виступав вихователь.

- Добрий день, Іринко.

- Добрий день, Людмило Василівно.

- Іринко, ти їдеш з мамою до бабусі чи вже приїхала?

- Ми їдемо до бабусі в гості.

- Я також їду. А до якої зупинки ви їдете?

- До зупинки Кагарлик. Там живе моя бабуся і дідусь.

- А вони знають, що ви приїдете?

- Так, знають, але треба запитати у мами (Уявляє маму і запитує: «Мамо, а ти телефонувала бабусі, що ми приїдемо?». І сама ж відповідає: «Да, дзвонила»).

- А коли відправляється ваш потяг?
- Ми їдемо не на потязі, а на електричці.
- Щасливої дороги, Іринко.

Дівчинка начебто пішла до електрички, забувши сказати «До побачення».

Цей діалог показав, що дитина може відповідати на запитання, проте не виявляє ініціативи до розмови, не завершує бесіду. Як зазначають вихователі, такі ж помилки були і в інших дітей із зоровим відхиленням, хоча вони брали участь у різних створених педагогом педагогічних ситуаціях. Щодо наведеного прикладу, то нами була спланована індивідуальна робота з Іринкою, в основі якої лежало моделювання ігрової ситуації «Проведемо і посадимо в потяг ляльку Маринку», вправи «Кінець слова за тобою», «Додай потрібне слово», відповіді дитини на запитання вихователя. Вихователь спочатку показував дитині іграшки і картинки, на яких зображено поїзд, вагони, електропотяг, станцію, залізничні колії, провідника, машиніста, чітко вимовляв назви предметів, а потім задавав запитання: «Що це? Хто це? Як люди використовують поїзд? тощо». Далі вправляв у вимовлянні кінця слів: стан.., провід.., по.., маши.. (вправа «Кінець слова за тобою»). Індивідуально проводив вправу «Додай потрібне слово»: «Біля вагону людей зустрічає ... (провідник)», «Він перевіряє наявність ... (квитків)», «Пасажири в купе розміщують свої ... (речі)», «Ввечері провідник розносить пасажирам ... (чай, каву)», «Вночі всі пасажири в поїзді ... (сплять)».

Моделювання ігрової ситуації «Проведемо і посадимо в потяг ляльку Маринку». Дитина виконувала певні імітаційні дії і розповідала, що вона робить («Я допомагаю ляльці Маринці зібрати речі в ранець». «Я покладу туди одяг: теплу шапку, курточку, чоботи, бо буде холодно». «Я приготую для Маринки бутерброди, як мені готує мама». «Їдемо до вокзалу в маршрутці». «Показуємо квиток провіднику». «У Маринки нижнє місце». «Всі речі кладемо під місце, на якому спимо»). Зазначимо, що Оленка часто з батьками їздить на залізничному транспорті і при поїздках батьки, керуючись рекомендаціями вихователів, акцентували увагу Іри А. на певних діях і на їх послідовності.

Таким чином, розширювались і поглиблювались знання дітей, мова поповнювалась новими словами, діти вчилися зв'язно висловлюватись. Показ і обговорення з дітьми картинок сприяло уточненню знань про предмети (в даному випадку про залізничний транспорт), що є важливим у роботі з дітьми із зоровим відхиленням. Також значення має і участь батьків у розширенні знань дітей. Зазначимо, що даний алгоритм дій мав місце і в інших групах, які відвідують діти із зоровим відхиленням. У процесі листування з вихователями визначали індивідуальні завдання для дітей із зоровим відхиленням, які реалізовувались як в дошкільному навчальному закладі, так і батьками вдома.

Крім вищезазначеного, на другому етапі дітям із зоровим відхиленням давались словесні доручення, пропонувалось пояснити, що потрібно зробити. Метою було не тільки запам'ятати те, що просив вихователь, а й стимулювали дітей до вміння знайти контакт з іншою людиною і у ввічливій формі пояснити, що потрібно зробити. Так, після сну вихователь помітив, що дехто з дітей не охайно застеляє ліжко і дав словесне доручення Кирилу Л. (амбліопія) пояснити Андрію, як потрібно застеляти правильно. Текст доручення: «Кириле, у мене до тебе буде прохання. Коли всі діти вийдуть зі спальної кімнати, поясни Андрію, як потрібно правильно застеляти ліжко: спочатку покласти подушку на бильце ліжка, потім розправити простирadlo, застелити підковдру, попередньо склавши її надвоє, розправити, а потім застелити покривалом і поставити подушку». Перед тим, як сказати Андрію про перестеляння ліжка, Кирило самостійно перестелив своє ліжко, а потім показав, як потрібно правильно це робити, Андрію. В подальшому він з задоволенням розповідав і допомагав іншим дітям застеляти ліжко.

Дітям із зоровим відхиленням пропонувались такі словесні доручення: «Розкажи дітям, як потрібно правильно складати речі в шафці», «Розкажи своєму товаришеві, що цікавого ти бачив у цирку», «Нагадай мамі, що у нас скоро свято і запроси її на свято», «Допоможи Каті пригадати пори року», «Пригадай, що цікавого було сьогодні в дитячому садку і розкажи про це мамі». Окрім словесних доручень, дітям давали доручення на виконання певних дій: «Склади правильно

предмети в твоєму столі», «Прибери в куточку іграшок», «Допоможи Ані винести іграшки на прогулянку». Якщо вихователь давав певні доручення дітям щодо батьків, то обов'язково обговорював це з ними і, коли дитина забувала виконати доручення, батьки спонукали її до пригадування. Це стимулювало її до дисциплінованості і надалі вона починала самостійно проявляти ініціативу, яка виявлялась в допомозі винести кошик з іграшками на вулицю, розстебнути гудзики на куртці іншої дитини, повісити одяг в шафу тощо. При цьому сама стежила за своєю поведінкою. Сформованість навички взаємодопомоги є необхідною умовою на етапі вступу до школи.

Зазначимо, що важливим у навчанні дітей із зоровим відхиленням є використання у всіх видах діяльності різних аналізаторів. Так, навчаючи дітей лічбі предметів, пропонувалось рахувати нашиті на карточку гудзики на дотик через серветку, щоб вони не бачили їх, а потім, відкривши серветку, перевіряли правильність. Також діти вчилися рахувати на слух звуки, які виникали за ширмою (удари в барабан, оплески, імітація звуків птахів, стукіт по поверхні предмету олівцем, ложкою). При цьому дітям пропонувалось рахувати звуки, допомагаючи собі змахом руки або відкладаючи іграшку. Давали завдання поррахувати звуки і виконати стільки ж рухів (змахнути рукою, присісти, підстрибнути), рахувати звуки з закритими очима; показували дітям карточки з намальованими кружечками чи предметами і пропонували зробити стільки рухів, скільки зображено на карточці кружечків чи предметів. Важливим є те, що завданням, які пропонувались дітям, надавали ігрового характеру. Наприклад, потрібно було вгадати, скільки разів Оленка підстрибнула, Ігор підкинув м'яч, Іринка нахилилась. Дитина виконували рухи, а інші діти лічили.

Розвитку зорового аналізатора сприяли дидактичні ігри при навчанні їх ділити ціле на частини («Склади фігури з частин», «Склади квадрат з двох (трьох, чотирьох) частин», «Склади круг з частин», «Склади чайник»). Дітям давали прямокутник коричневого кольору, схожий на хлібину, і пропонували розділити на дві рівні частини. Задавали питання: «Що більше: ціле чи частина?» Вдома, при купівлі цілої хлібини чи половинки, батьки звертали увагу дитини на поняття

«ціле» і «частини». Їм пропонувалось залучати дитину до участі в тих ситуаціях, коли потрібно ділити ціле на частини (поділити стрічку, розрізати яблуко, бурячок, картоплю, ковбасу на 2, 4 та іншу кількість частин.

Отже, на другому етапі експериментальної методики були реалізовані визначені раніше педагогічні умови.

Метою третього, **діяльнісно-творчого** етапу було: стимулювання дітей до творчого використання набутих знань, умінь, навичок у різних видах діяльності.

Змістовий аспект роботи передбачав участь дітей у сюжетно-рольових іграх («Школа», «Салон краси»), прояв ініціативи під час чергувань, виконання щоденних обов'язків, самостійний вибір атрибутів до ігор. Дітей із зоровим відхиленням «занурювали» в активну пізнавально-ігрову діяльність. Задля цього вихователь використовував прийоми заохочення і підтримки ініціативності дітей у різних ситуаціях. Створювались ситуації, які вимагають предметної діяльності, використання особистісно-рольового підходу, наочного моделювання (драматизація дій, зображених на картині: «Помирись з товаришем», «Прибирання у квартирі» і уявно: «Покажи предмет певної величини»).

Дітям давали завдання скласти уявну розповідь з теми: «Школа, в якій я хочу вчитись», придумати історію про шкільне життя, створювали ситуації з метою закріплення умінь спілкування в соціальному середовищі такі, як «До тебе прийшли гості на день народження», «Ти прийшов в гості до свого друга», «На прийомі в лікаря», «Знайомство з товаришем по парті в школі». Такі ситуації стимулювали дітей до оволодіння мовленнєвими засобами комунікації.

Організація роботи на третьому етапі сприяла самостійному використанню дітьми із зоровим відхиленням набутих знань: на заняттях (заняття-виставка «Виставка моделей одягу», заняття-подорож «Школа»), в педагогічних ситуаціях («Допомога вдома», «Ми помічники»), творчих іграх (сюжетно-рольових, іграх-драматизаціях, театралізованих іграх): «Сім'я», «Кондитерська фабрика», «Умій почекати», «Два цапки», «Ріпка», «Колосок», «Колобок», «Рукавичка».

Проілюструємо прикладами.

Заняття-виставка. Опис одягу.

Тема. Виставка моделей одягу.

Мета: стимулювати ініціативу дітей описувати предмети, які їх оточують, помічати основні відмінності.

Підготовка до заняття. За тиждень до заняття вихователь пропонує дітям організувати в групі виставку моделей одягу. Потрібно підібрати одяг з того, який вони носять. Вияснивши у дітей, який одяг вони представлять на виставку, вихователь вчить вихованців задавати питання і відповідати на них. (Ви рекомендуєте на виставку плаття (штани, футболку, светр, куртку, шапку). Я маю бажання уточнити, з якого матеріалу пошитий одяг? Якого кольору? В яку пору року його можна носити? Чому?). Пояснює, чому потрібно вміти задавати питання і відповідати на них: «На виставці ви будете екскурсоводами. Будь-хто може задати вам запитання». Дає завдання підготувати розповідь про один вид одягу кільком дітям. Увагу звертає на дітей із зоровим відхиленням, заздалегідь ознайомлює їх з одягом, його елементами, дає можливість потримати в руках, визначити, з якого матеріалу він пошитий, який на дотик. Вдома батьки уточнюють зовнішній вигляд тканини, з якої пошитий одяг (гладенька, шорстка, тепла, товста, тонка...), її властивості (розтягується, мнеться, не пропускає вологи).

Хід заняття. Вихователь в ролі директора виставки оголошує через «мікрофон» про її відкриття і представляє екскурсовода. Спочатку слово надається дитині із зоровим відхиленням. Вона розповідає про експонати виставки, акцентує увагу на деяких видах одягу, потім запитує, чи є в когось запитання. Діти задають запитання. Відповівши на запитання, вона стає відвідувачем виставки і слухає розповідь іншого екскурсовода.

Заняття-подорож.

Тема. Школа.

Мета: стимулювати дітей із зоровим відхиленням до творчого використання набутих знань про школу.

Матеріал: картинки з зображенням зовнішнього вигляду школи, коридору в школі, класу, вчительки, яка стоїть біля дошки, ранця, пеналу, зошита, ручки.

Процедура виконання. Спочатку діти з вихователем розглядають картинки. Називають предмети, які на них зображені, описують їх. Потім вихователь дає завдання за цими картинками скласти розповідь про школу, попередньо виклавши їх у певній послідовності. Ось як розповідали діти. Катя З.: «Скоро я піду в школу. Там великі коридори і великий клас. У школі є вчителька. Вона вчить дітей. На дошці пишуть крейдою, що потрібно вивчити. Учні записують в зошиті те, що говорить вчителька. А ще вони вчаться читати і будуть розумні». Ян О. «Всі люди спочатку вчаться в школі, а потім стають бізнесменами і багатими. Така школа є біля мого будинку. Я там був. Вона велика, там багато учнів. Всі вчаться в класах, ходять з ранцями. У ранці є зошити, олівці, ручки, книжки. Він важкий. А ще учні носять торбинки, в якій є форма на фізкультуру і кеди». Оля Р.: «Моя мама працює в школі. Школа велика. Діти сидять за партами. Вони вчаться, щоб заробити оцінки. А ще щоб багато знати. Вони йдуть в школу з портфелями і беруть з собою бутерброди. В школі потрібні книжки, зошити, ручки, олівці, щоб малювати і писати. Скоро і я піду в школу. Буду слухатись вчительку. Мою маму слухають всі діти».

Моделювання педагогічної ситуації «Допомога вдома».

Мета: стимулювати дітей до діалогу, закріплювати знання про обов'язки вдома.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дітям скласти діалог про допомогу вдома. Між Юлею П. і Олею Р. відбулась така розмова (Юля: «Ти допомагаєш вдома мамі?» Оля: «Так». Юля: «А що ти робиш?» Оля: «Витираю пил на меблях. Мию посуд. Все взуття розставляю правильно. А ти?» Оля: «Я робила вінегрет. Мені мама давала ніж і я різала овочі. А ще прибираю пилососом підлогу».

Створення ігрової ситуації «Ми помічники».

Мета: стимулювати бажання виконувати свої обов'язки.

Процедура виконання. Діти самостійно розподіляють ролі мами, тата, сестри, брата і імітують виконання певних дій, пов'язаних з допомогою в сім'ї. Розповідають про них. Так, Аня Е. розповіла: «Я допомагаю мамі пилососити

підлогу, застеляти постіль, мити посуд». Антон К.: «Я слідкую за своїм маленьким братом, щоб він не смітив і не розкидав іграшки». Кирило Л.: «Ми з татом завжди разом вибиваємо килими на снігу. Іще я завжди сам вішаю свій одяг на вішалку». Таня Г.: «Я витираю пил на поличці. Складаю іграшки на місце. Залишаю чистою тарілку після їди. Мию посуд. Чищу овочі».

Особливе місце в системі роботи з дошкільниками відводилось засвоюванню правил поведінки в товаристві однолітків, що забезпечувало уміння співвідносити власні інтереси з інтересами інших, установлювали партнерські стосунки. Прикладом можуть бути сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, де діти самостійно вирішували, в яку гру будуть гратись і самостійно розподіляли ролі, підбирали атрибути.

Так, за ініціативою дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням були проведені ігри-драматизації «Умій почекати», «Два цапки» К.Ушинського (запропонувала Іринка А.), «Котик і півник» (запропонувала Аня Е.), «Ріпка» (запропонував Кирило Л.), «Колосок» (запропонувала Оля Р.), «Колобок» (запропонували Юля П. і Катя З.), «Рукавичка» (запропонували Семен Т. і Андрій Л.). Проілюструємо прикладом.

Після слів виховательки: «Хто яку інсценівку запропонує?», Кирило Л. запропонував показати казку «Ріпка». Вихователька дала йому завдання подумати, що потрібно для того, щоб інсценізувати цю казку, порахувати, скільки персонажів потрібно і запропонувати дітям зіграти певні ролі. Спочатку Кирило був здивований, що йому дали таке завдання, але, подумавши трохи, погодився, при цьому заручившись підтримкою вихователя. І свого товариша по групі Юрка (без зорового відхилення). Між ними зав'язався діалог: Кирило: «Давай разом з тобою покличемо дітей, щоб показати іншим казку «Ріпка». Юрко: «А кого покличемо?» Кирило: «Ну, всіх, а потім хто захоче буде грати». Юрко: «Добре, давай». Кирило з Юрком ідуть до дітей, які граються на килимочку: «Давайте покажемо казку “Ріпка”». Дехто з дітей не реагує на пропозицію, проте кілька дітей підходять до друзів і погоджуються інсценувати казку. Кирило запитує, хто ким хоче бути і вияснюється, що дітей не вистачає на всі ролі. Постає питання:

«Що робити?» Кирило: «Замість мишки ми поставимо іграшку, а бабусею буде Катерина Іванівна (це вихователька)». Діти погоджуються. Кирило підходить до виховательки і каже: «Катерино Іванівно, можна, щоб Ви були бабусею у нашій казці, а то більш ніхто не хоче грати». Таким чином, Кирило вирішив проблему, чемно попросив виховательку взяти на себе роль одного з персонажів казки, а замість мишки – поставив іграшку. Також звернувся до дітей із проханням, проте не зміг умовити (навіть не пробував) взяти участь у інсценівці інших дітей.

Одним із прийомів, який використовували вихователі, була драматизація дій, зображених на картині. Вихователями були підготовлені картинки із зображенням певних дій і дитина відображала ті дії, які були намальовані. Наприклад, «Помирись з товаришем» (на картинці намальовано двох дітей, які відвернуті один від одного і насуплені), «Складання іграшок» (намальовано хлопчика, який кладе м'ячик в кошик), «Прибирання в квартирі» (намальовано дівчинку, яка витирає пил). Також за допомогою картинок діти виконували певні доручення. Наприклад, вихователька показувала картинку з зображенням книжки, дитина повинна була запитати, що потрібно зробити з книжкою: принести, покласти на місце, розкрити, подивись картинки. Отже, робота була спрямована на розвиток зв'язного мовлення, на уміння правильно вживати слова, на співвіднесення зорового сприймання зображення і предмету. Доречним було проведення ігор «Покажи мені», коли вихователь пропонує дітям уявити і зобразити предмет певної величини (наприклад, висока шафа – низька шафа, широка дорога – вузька дорога тощо), «На що схоже?», коли пропонується зображення різних предметів і еталони (круг, овал, квадрат, прямокутник), вихователь показує (називає) еталон – діти піднімають карточку з зображенням відповідного предмету (Варіант гри: пошук предметів, схожих за формою на еталон в просторі групи). Щодо сюжетно рольових ігор, то спостереження показало, що частіше діти грали в ігри «Сім'я», «Магазин», «Салон краси», «Ринок», «Дорожній рух», «Кондитерська фабрика». Ініціаторами сюжетно-рольових ігор на теми «Школа» були діти із зоровим відхиленням, з якими проводилась індивідуальна робота, яких залучали до ігрової діяльності, в яких

уявлення про школу були збагаченні знаннями про навчальну діяльність в школі. Вони знали, для чого потрібно ходити в школу, хто працює в школі, чому вчать, як себе вести в школі.

Проілюструємо прикладом.

Сюжетно-рольова гра «Школа».

Вихователь: «Діти, сьогодні ми будемо грати в гру, яку ви оберете самі. В яку гру ви хочете гратись?» Поступають різні пропозиції.

Оля Р.: «А давайте пограємо в гру “Школа”».

Вихователь: «Чому ти пропонуєш гру “Школа”?»

Оля Р.: «Бо скоро ми підемо в школу і я вже дуже хочу там учитись».

Вихователь: «Добре, Олю, проте не всі діти хочуть гратись в цю гру».

Оля Р.: «Я з ними поговорю і вони захочуть».

Вихователь: «А що ти їм скажеш?»

Оля Р.: «Я скажу, що ми всі скоро підемо в школу. Там цікаво, але потрібно підготуватись до школи. А ще я принесла з дому портфель, зошити, пенал. Ось подивіться» (біля дівчинки починають збиратись інші діти і дивляться, що Оля виймає з ранця). Оля показує дітям, що вона принесла і розповідає для чого потрібно мати в школі ручку, олівець, гумку («стирачку»), показує, чим відрізняються зошити в клітинку і в лінійку.

Вихователь: «Діти, хто хоче гратись в гру “Школа”?»

Десять дітей виявляють бажання гратись в запропоновану Олею гру.

Вихователь: «Давайте тоді визначимо, хто які ролі буде виконувати і які ще атрибути нам потрібні».

Діти розподіляють ролі між собою. Визначають, що Оля буде вчителькою. Підбирають атрибути: ранці, читанки, зошити, олівці, ручки тощо. Повторюють правила, як потрібно вести себе в школі і гра починається.

Спостереження за діями Олі, яка виконувала роль вчительки, показало, що вона справилась зі своєю роллю. Діти-учні її слухали, виконували завдання, які вона давала, виходили до дошки, записували букви, які Оля диктувала. Цікавим є те, як вона оцінювала відповіді. «Тарасику, ти хороший хлопчик, але сьогодні не

готовий до уроку», «Сідай, Кіро, молодець», «Іро, чому ти не відкриваєш зошита? Давай будемо вчитись». Провела два «уроки» з перервою: «урок письма» і «урок математики». Також звернули увагу на те, що вона, коли «знайомилась» з «учнями», назвала себе по імені і по-батькові: «Мене звати Ольга Артемівна». По закінченню «уроків у школі», Оля сказала: «Сьогодні уроки закінчились. Збирайте свої речі, нічого не забудьте і можете йти додому. Завтра не запізнуйтеся».

Зазначимо, що у наступні дні діти з дому приносили певні шкільні атрибути і просили, щоб Оля була в них «вчителькою». На запитання вихователя: «Чому тобі подобається бути вчителькою?» Оля відповіла: «Я кілька разів була з мамою в школі. Адже моя мама вчителька. Вона красива і добра, не кричить, але її слухають всі діти. Я також, коли виросту, буду вчителькою».

Батьки дітей із зоровим відхиленням були постійними партнерами у підготовці їх до навчання у школі: брали активну участь у розігруванні сюжетів казок, виготовляли атрибути до них, залучали дітей вдома до виконання доручень («Допоможи сервірувати стіл», «Відміряй борошно для тіста»), разом з дітьми відвідували школу.

2.5. Порівняльні дані рівнів сформованості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі на констатувальному і прикінцевому етапах

На прикінцевому етапі експериментальної роботи було проведено контрольний зріз з метою з'ясування ефективності визначених педагогічних умов та методики підготовки дітей старшого дошкільного віку із відхиленнями зору до навчання у школі. З цією метою були проведені підсумкові зрізи для визначення рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі. Дітям контрольної та експериментальної груп були запропоновані завдання за кожним із виділених критеріїв та показників, які є аналогічними до тих, що використовувались на констатувальному етапі.

Проаналізуємо одержані результати за кожним критерієм. Рівні підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі за мотиваційно-вольовим критерієм подано в табл. 2.5.1.

Таблиця 2.5.1

Рівні підготовленості дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі за мотиваційно-вольовим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

<i>Етапи експерименту</i>	<i>Групи</i>	<i>Рівні</i>			
		<i>Високий</i>	<i>Достатній</i>	<i>Задовільний</i>	<i>Низький</i>
Констатувальний	ЕГ	2,2	13,4	42,2	42,2
	КГ	2,2	13,4	44,5	40,0
Прикінцевий	ЕГ	20,0	33,3	33,3	13,4
	КГ	13,4	26,6	26,6	33,4

Як видно з табл. 2.5.1, значно підвищився рівень підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі за мотиваційно-вольовим критерієм у експериментальній групі. Так, високого рівня досягли 20 % дітей (до навчання високий рівень становив 2,2 %); на достатньому рівні до навчання було 13,4 %, після навчання – 33,3 % дітей. На задовільному рівні залишилось 33,3 % (до навчання було 42,2 %). За даними таблиці низький рівень був властивий тільки 13,4 % дітей (до навчання 42,2 %). Щодо контрольної групи, то на прикінцевому етапі спостерігалися незначні позитивні зміни: 13,4 % дітей досягли високого рівня (було 2,2 %), достатнього рівня досягли 26,6 % (було 13,4 %), задовільний рівень було зафіксовано у 26,6 % (до навчання 44,5 %) та низький рівень у 33,4 % (до навчання 40,0 %).

Проілюструємо прикладами. Антон К. (ЕГ, низький рівень, констатувальний зріз) під час проведення бесіди про школу відповів, що йому вчитись не подобається і в школу йти не хоче: «Я краще вдома навчуся і читати і писати. До мене буде приходити вчителька додому. А в школі діти дразняться, забирають портфелі, рвуть книжки і вчителька на них кричить». На запитання про те, ким він

хоче бути, коли виросте, Антон відповів, що бізнесменом: «У тата є гроші і він за мене заплатить». Спостерігаючи за іграми, в які він грався, визначено, що він контактував у іграх з кількома дітьми і обирав гру, в якій був лідером, якщо ж йому діставалась інша роль, він виходив з гри. В сюжетно-рольовій грі «Школа» він участі не брав.

Антон К. (ЕГ, збіжна косоокість, достатній рівень, прикінцевий зріз): «Я був у школі. Мені дуже сподобалось. Тато розповідав, що він вчився в школі добре і тому став таким розумним, і почав заробляти багато грошей. Я знаю, що в школі потрібно вчитись. У мене вже є зошити, пенал, ручка і букварик. Я знаю букви. Скоро ми з мамою підемо записуватись в школу». Визначили, що хлопчик переваги надає іграм, які мають навчальний зміст. Хочє брати на себе роль лідера, проте може поступатись роллю, але обов'язково «проконсультує» як потрібно виконувати роль. Так, наприклад, під час гри «Школа» хотів бути вчителем (як було це неодноразово). Іринка А. (збіжна косоокість, достатній рівень, прикінцевий зріз) також захотіла бути вчителькою. Антон К., подумавши, сказав: «Добре, сьогодні ти будеш вчителькою. Тільки будь хорошою вчителькою: не сварись, на дошці пиши букви правильно. Ти ж уже вмієш їх писати? Якщо не зможеш, я тобі допоможу». Тут явно видно, що Антон К. поступається роллю, враховує бажання іншої дитини, пропонує свою допомогу. Але, крім цього, нами було відмічено, що хлопчик нагадав Іринці про те, що перед «уроком» потрібно зробити вправи для очей, які з ними робить вихователька: «Якщо ти не знаєш, я тобі покажу. Потрібно, щоб всі гарно бачили». Отже, наведений приклад ілюструє і мотиви вступу до школи, і наявність вольових зусиль (хочу бути вчителем, але хай і Іринка побуде вчителькою).

Спостерігаючи за діями хлопчика, потрібно зауважити, що він на початку року завжди спізнювався в дошкільний заклад, бо довго збирався, не хотів йти, придумував різні ситуації, аби відтягнути час приходу до дитячого садка. На кінець року його поведінка змінилась: приходив одним із перших, зустрічав інших дітей, розповідав, що нового він дізнався. У бесідах з мамою виявили, що Антон К. почав по-іншому ставитись до своїх обов'язків вдома: самостійно

застеляв ліжко, годував рибку в акваріумі, ввечері вигулював разом з татом собаку. Мама Антона К. розповіла, що її син сам виявив бажання вчитись в школі, щоб «бути розумним». За результатами виконання завдань дії Антона К. були віднесені до достатнього рівня.

Результати прикінцевого зрізу засвідчили суттєві зміни у ставленні дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі.

Значні позитивні зміни було зафіксовано під час дослідження рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі за когнітивним критерієм (див. табл. 2.5.2).

Таблиця 2.5.2

Рівні підготовленості дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі за когнітивно-збагачувальним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

<i>Етапи експерименту</i>	<i>Групи</i>	<i>Рівні</i>			
		<i>Високий</i>	<i>Достатній</i>	<i>Задовільний</i>	<i>Низький</i>
Констатувальний	ЕГ	17,7	22,3	26,7	33,3
	КГ	20,1	24,4	28,9	26,6
Прикінцевий	ЕГ	33,3	40,0	20,0	6,6
	КГ	20,1	33,3	26,6	20,0

Результати таблиці свідчать про те, що значно збільшився відсоток дітей експериментальної групи, які мають високий рівень підготовленості до навчання в школі за когнітивним критерієм до 33,3 % (до навчання 17,7 %). Також зросла кількість дітей достатнього рівня підготовленості до навчання в школі – з 22,3 % до 40 %. На задовільному рівні залишилось 20,0 % дітей порівняно з констатувальним етапом, відсоток яких сягав 26,7 %. Зменшилась кількість дітей, які знаходяться на низькому рівні – з 33,3 % до 6,6 %.

Зазначимо, що також відбулися зміни і в контрольній групі: високого рівня досягнуто 33,3 % (було 20,1 %), достатнього рівня – 33,3 % (було 24,4 %), задовільний рівень мають 26,6 % дітей замість 28,8 % на етапі констатувального експерименту. На низькому рівні знаходяться 20,0 % дітей (було 26,6 %).

Проілюструємо прикладами виконання експериментальних завдань другого критерію дітьми експериментальної групи на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження.

Аня Е. (ЕГ, розбіжна косоокість, задовільний рівень, констатувальний зріз) під час знаходження подібного і відмінного в предметах відмітила дві ознаки різниці і 1 ознаку схожості (порівнювала іграшкових ведмедика і зайчика): «У ведмедика вуха круглі, а в зайчика довгі, ведмедик більший, зайчик менший. Подібні тим, що у них є чотири лапи». На прикінцевому етапі вона вже знаходила знаходили по 2-3 і більше ознак і різниці, і схожості. Так, порівнюючи тих же іграшкових ведмедика і зайчика, вона зазначила, що ведмедик і зайчик відрізняються тим, що 1) ведмедик коричневий, а зайчик сірий; 2) ведмедик більший, а зайчик менший; 3) ведмедик має круглу мордочку, а у зайчика вона видовжена; 4) ведмедик ходить і бігає, а зайчик стрибає. Подібне у цих звірят те, що вони 1) живуть в лісі; 2) у них маленькі хвостики; 3) мають по чотири лапи.

Визначаючи рівень обізнаності з природнім довкіллям, нами було віднесено знання Ані Е. до задовільного рівня тому що вона правильно виклала всі картинки, але не змогла розповісти, чому так виклала, а на прикінцевому етапі дитина правильно викладала всі картинки і могла прокоментувати правильність 2–3 картинок: «Я поклала картинку з двірником, який згрібає листя, до картинки осені, бо осінню падають листя. Картинку з машиною, яка прибирає сніг – до картини зими, бо взимку багато снігу на дорогах. Біля весняної картини я поклала картинку з дітками, які саджають квіти, бо весною саджають дерева, квіти, картоплю. Влітку жарко і люди їдуть на море загорати. Тому тут я поклала картинку з пляжем і морем». Як бачимо з наведеного прикладу, пояснення дитини логічні, відображають суть її дій.

Уміння дітей орієнтуватись в просторі визначали за вмінням орієнтуватись відносно іншого предмету. Аня Е. на констатувальному етапі путалась у визначенні місцерозміщення предметів відносно іншого предмету, проте на прикінцевому етапі показала хороший результат: «Зайчик заховався за хатку. Лисичка стоїть біля хатки. Перед хаткою ростуть квіти. Зліва від хатки сидить

котик. Справа – мишка». Зазначимо, що дитина жодного разу не помилилась. Зазначимо, що за всіма критеріями Аня Е. досягла високого рівня.

Порівняльні результати рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі за критерієм комунікативно-мовленнєва готовність (див. табл. 2.5.3).

Таблиця 2.5.3

Рівні підготовленості дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі за комунікативно-мовленнєвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

<i>Етапи експерименту</i>	<i>Групи</i>	<i>Рівні</i>			
		<i>Високий</i>	<i>Достатній</i>	<i>Задовільний</i>	<i>Низький</i>
Констатувальний	ЕГ	8,9	20,0	33,4	37,7
	КГ	13,4	22,2	35,5	28,9
Прикінцевий	ЕГ	33,4	40,0	20,0	6,6
	КГ	20,0	33,3	26,6	20,0

Результати прикінцевого етапу свідчать про те, що високий рівень підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі за критерієм комунікативно-мовленнєва готовність у експериментальній групі становив 33,4 % (до навчання 8,9 %). Зросла кількість дітей достатнього рівня підготовленості з 20,0 % на констатувальному етапі до 40,0 % на прикінцевому. Задовільний рівень має 20,0 % дітей (було 33,4 %), на низькому рівні залишилось 6,6 % дітей замість 37,7 %.

У контрольній групі також відбулись зміни, проте не такі кількісні, як в експериментальній. Так, високий рівень здобули 20,0 % дітей замість 13,4 % . Достатній рівень становить 33,3 % замість 22, 2 %. Задовільний рівень до навчання становив 35,5 %, після навчання 26,6 %. На низькому рівні залишилось 20,0 % дітей замість 28,9 %.

Проілюструємо прикладами виконання експериментальних завдань третього критерію дітьми експериментальної групи на констатувальному і

прикінцевому етапах дослідження. Наведемо приклад розповіді з власного досвіду про вихідний день.

Таня Г. (ЕГ, розбіжна косоокість, задовільний рівень, констатувальний зріз): «У вихідний день я з татом і мамою ходила в цирк. Там було багато артистів. Мені найбільше сподобались клоуни і дресировані собачки. Клоуни весь час сміялись і кумедно кривлялись. Там ще були коні: такі красиві! На них їздили собачки. Після цирку ми ходили в піцерію. А потім прийшли додому і я лягла спати».

Таня Г. (ЕГ, розбіжна косоокість, достатній рівень, прикінцевий зріз): «У вихідні дні я з мамою їздила до бабусі в гості. Ми були на вокзалі і там сідали в електричку. Але спочатку мама взяла квитки в касі. В електричці було багато людей і я сиділа в мамі на руках. Бабуся нас чекала: зварила борщ і напекла пирогів. У неї є корова і я пила молоко. Ввечері до мене прийшли подружки Оля і Марина і ми грались разом з іграшками. Я була мамою, Марина – бабусею, а Оля – дитиною. Потім ми лягли спати. Вранці зібрались і поїхали в Київ».

Ліля О. (ЕГ, збіжна косоокість, низький рівень, констатувальний зріз): «Я у вихідні дні була вдома. Дивилась мультфільми. Потім з мамою гуляла на вулиці. Більш нічого не робила».

Ліля О. (ЕГ, збіжна косоокість, задовільний рівень, констатувальний зріз):

«У вихідні дні я з мамою ходила в магазин. Там мама купила подарунок на день народження для тьоті Люди. Потім ми ходили на день народження. Там була тьоті Люди дочка. Вона вже вчиться в школі. Вона мені читала казки і ми з нею грались».

Покажемо результати дослідження рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі за визначеними критеріями (див. табл. 2.5.4).

Зазначимо, що великих зрушень у рівнях підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі зазнали діти експериментальної групи за всіма критеріями (на відміну від дітей контрольної групи).

Таблиця 2.5.4

Результати дослідження рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі за критеріями (прикінцевий зріз у %)

Критерії	Рівні сформованості показників підготовленості дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі (%)							
	Експериментальна група (ЕГ)				Контрольна група (КГ)			
	В	Д	З	Н	В	Д	З	Н
Мотиваційно-вольовий	20,0	33,3	33,3	13,4	13,4	26,6	26,6	33,4
Когнітивний	33,3	40,0	20,0	6,6	20,1	33,3	26,6	20,0
Комунікативно-мовленнєвий	33,4	40,0	20,0	6,6	20,0	33,3	6,6	20,0
Середній показник	28,9	37,8	24,4	8,9	17,9	31,0	26,6	24,5

Порівняльні дані загальних рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі за трьома критеріями розкриті у табл. 2.5.5.

Таблиця 2.5.5

Порівняльні дані рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі (у %)

Групи	Рівні							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після
ЕГ	9,6	28,9	18,6	37,8	34,1	24,4	37,7	8,9
КГ	12,0	17,9	20,0	31,0	36,2	26,6	31,8	24,5

Таблиця засвідчує значні позитивні зрушення у підготовленості дітей експериментальної групи із зоровим відхиленням до навчання у школі: високого рівня підготовленості до навчання у школі досягли 28,9 % (було 9,6 %) дітей; достатнього рівня – 37,85 дітей (було 18,6 % дітей); задовільний рівень засвідчили

24,4 % (було 34,1 %) дітей, на низькому рівні залишилось 8,9 % (було 37,7 %) дітей.

У контрольній групі на прикінцевому етапі високого рівня підготовленості дітей із зоровим відхиленням до навчання у школі досягли 17,9 % (було 12,0 %) дітей; достатнього рівня 31,0 % (було 20,0 %) дітей; задовільний рівень виявлено у 26,6 % (було 36,2 %) дітей; на низькому рівні залишилося 24,5 (було 31,8 %) дітей.

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі. Як бачимо, за всіма показниками у дітей експериментальної групи відбулися відчутні позитивні зміни. Результати дослідження рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі представлено у діаграмах (див. Додатку Л)

З метою перевірки ефективності експериментальної методики було проведено статистичний аналіз отриманих даних за критерієм Стьюдента [72].

Критерій визначали за формулою:

$$t = \frac{x - y}{\sqrt{\frac{Qx^2}{Nx} + \frac{Qy^2}{Ny}}}$$

де: t – критерій достовірності результатів;

x, y – середнє значення вибірок;

Q_x – кількість дітей у контрольній групі, які мають низький, задовільний, достатній рівні;

Q_y – кількість дітей в експериментальній групі, які мають низький, задовільний, достатній рівні;

N_x – загальна кількість дітей у КГ;

N_y – загальна кількість дітей в ЕГ.

t –критерій після проведення констатувального етапу експерименту складав 0,13. Коефіцієнт ЕГ дорівнює 3,61, КГ – 3,61. Як бачимо, немає різниці між коефіцієнтами КГ і ЕГ.

t-критерій після формувального етапу експерименту склав 0,42. Коефіцієнт ЕГ збільшився і дорівнює 3,35, КГ – 2,8.

Таким чином, t-критерій після формувального етапу експерименту збільшився і склав 3,23 (0,42 / 0,13).

Знаходимо число ступеню свободи $(15+15) - 2=28$ з метою визначення теоретичного значення t-критерію Стьюдента.

Порівнюємо отримане значення 3,23 з теоретичним значенням t-критерія Стьюдента 2,049 при рівні значущості $p = 0,05$, вказаним у таблиці. Зважаючи на те, що отримане емпіричне значення більше критичного, робимо висновок про наявність значних змін в ЕГ після формувального етапу експерименту.

Отже, проведений статистичний аналіз отриманих експериментальних даних за всіма критеріями може слугувати достатнім доказом ефективності методики підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.

Висновки з другого розділу

Започатковуючи констатувальний етап експерименту, було визначено критерії підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі: мотиваційно-вольовий (показники: наявність у дітей мотивів до навчання у школі; уміння дітей діяти за правилами; довільність поведінки дітей); когнітивний (показники: обізнаність дітей із предметним докільям; обізнаність дітей із природним докільям; наявність елементарних математичних уявлень); комунікативно-мовленнєвий (показники: володіння дітьми нормативним мовленням; уміння дітей зв'язно висловлюватись; наявність умінь спілкуватись у соціальному середовищі), відповідно до яких було схарактеризовано рівні підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі: високий, достатній, задовільний, низький.

До кожного показника було визначено відповідні експериментальні діагностичні завдання.

Педагогічними умовами підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням виступили: забезпечення індивідуально-диференційованого навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням у загальноосвітніх ДНЗ; занурення дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в активну пізнавально-ігрову діяльність; взаємодія ДНЗ і сім'ї у підготовці дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в загальноосвітній школі.

Було розроблено модель підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі. Експериментальна методика навчання охоплювала три етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивний, діяльнісно-творчий. Так, метою першого етапу було: збагатити досвід дітей про природне і предметне довкілля, формувати елементарні математичні уявлення, стимулювати до спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів на сенсорній (чуттєвій) основі. Мета другого етапу була спрямована на активізацію, уточнення та збагачення знань дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням. Метою третього етапу було стимулювання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до творчого використання набутих знань, умінь, навичок у різних видах діяльності: навчальній, ігровій, мовленнєвій.

Результати прикінцевого зрізу підтвердили ефективність запропонованої методики підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі. Діти експериментальної групи зазнали значних позитивних зрушень у підготовленості до навчання в школі. Так, якщо на констатувальному етапі на високому рівні підготовки до навчання в школі було виявлено тільки 9,6 % дітей в ЕГ та 12,0 % – у КГ, то на прикінцевому етапі високого рівня досягли 28,9 % дітей (у КГ – 17,9 %), на достатньому рівні стало в ЕГ – 37,8 % (було 18,6 %), у КГ – 31,1 (було 36,2); на середньому рівні залишилося в ЕГ 24,4 % дітей (було 34,1 %), у КГ – 36,2 % (було 26,6 %) і на низькому рівні ще знаходилося 8,9 % дітей ЕГ (було 37,7 %) і 24,5 % – КГ (було 31,8 %).

Основні положення другого розділу відображено в публікаціях автора [23, 24, 26, 27, 33, 34, 36, 38, 43, 44, 45, 46].

ВИСНОВКИ

Результати дослідження дали підстави дійти викладених нижче **висновків**.

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі: визначено й обґрунтовано педагогічні умови, розроблено експериментальну методику, виявлено рівні підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.

1. Підготовка до навчання у школі – цілеспрямований, систематичний процес оволодіння дітьми знаннями, вміннями і навичками в поєднанні з усіма процесами життєдіяльності дошкільника, завдяки чому формується комплексна готовність до систематичного навчання у школі, яка включає фізичний розвиток, психологічні якості, пізнавальні здібності, загальний розвиток, особливості поведінки, пізнавальні інтереси і мотиви поведінки.

2. Інклюзивна освіта – цілісне входження дитини з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір, який забезпечує розвиток її потенціалу, відповідає її потребам і можливостям, формує здатність до пізнавальної діяльності. Інклюзивне навчання передбачає створення умов для отримання, засвоєння і використання знань, умінь і навичок дітьми з особливими освітніми потребами в різних видах діяльності.

Діти із зоровим відхиленням – це діти з особливими освітніми потребами, які сприймають довколишній світ ушкодженим зором.

3. Підготовленість дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі розуміємо як складне динамічне інтегральне утворення, що характеризується сукупністю теоретичних знань і практичних умінь з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, ступеня і характеру зорового відхилення, що виступають підґрунтям формування різних компетенцій, умінь і навичок, необхідних для успішного навчання у школі та передбачає: фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, готовність до взаємодії

з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільників, які визначають і забезпечують легку адаптацію дитини до нового соціального статусу і є фундаментальними для дошкільного дитинства.

4. У процесі аналізу програм виховання і навчання дітей дошкільного віку з'ясовано, що в них здебільшого відсутні завдання для роботи з дітьми з особливостями розвитку, не враховуються ці особливості в підготовці дітей із зоровим відхиленням до навчання в школі. Результати анкетування батьків дітей із зоровим відхиленням свідчать про те, що вони пріоритетним вважають навчання своїх дітей у загальноосвітній школі нарівні з дітьми без зорових відхилень.

5. Визначено критерії рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі: мотиваційно-вольовий, когнітивний, комунікативно-мовленнєвий з відповідними показниками. За кожним показником у межах кожного критерію було розроблено діагностувальні методики і завдання на виявлення вихідного рівня підготовленості дітей із зоровим відхиленням до навчання у школі. Виявлено й схарактеризовано рівні підготовленості дітей із зоровим відхиленням до навчання у школі: високий, достатній, задовільний і низький. З'ясувалось, що більшість дітей старшого дошкільного віку перебували на задовільному та низькому рівнях.

6. Визначено педагогічні умови підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі: забезпечення індивідуально-диференційованого навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням; занурення дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в активну пізнавально-ігрову діяльність; взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у підготовці дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.

7. Розроблено модель підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі, яка обіймала три етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивний, діяльнісно-творчий. На кожному етапі реалізовувались педагогічні умови та експериментальна методика підготовки дітей

до навчання у школі, було проведено різні форми і види роботи з дітьми: індивідуальні та індивідуально-диференційовані заняття, екскурсії, дидактичні ігри і вправи, педагогічні ситуації; з дітьми проводились вправи на зміцнення м'язів очей. Було залучено до співпраці з дошкільним навчальним закладом сім'ї, які виховують дітей із зоровим відхиленням.

8. За результатами прикінцевого зрізу, високого рівня підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі в експериментальній групі досягли 28,9 % дітей (було 9,6 %), достатній рівень виявлено 37,8 % дітей (було 18,6 %), на задовільному рівні стало 24,4 % дітей (до навчання було 34,1); на низькому рівні залишилось 8,9 % (до навчання було 37,7 %). Отже, за всіма показниками у дітей експериментальної групи відбулися відчутні позитивні зміни.

Виконана робота не вичерпує всіх актуальних питань досліджуваної проблеми. Перспективу дослідження вбачаємо у підготовці студентів випускних курсів спеціальності «Дошкільна освіта» до роботи з дітьми із зоровим відхиленням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет / Шалва Александрович Амонашвили. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
2. Андрасян А.Л. Музично-дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з вадами зору : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.03 – корекційна педагогіка / Анжела Львівна Андрасян ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2004. – 200 с.
3. Бабюк С.М. Педагогічні умови фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.08 – дошкільна педагогіка / С.М. Бабюк ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2011. – 20 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник : О.Л. Кононко; за ред. А.М. Богуш; авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. – К. : Видавництво МОН, 2012. – 26 с.
5. Березина Т.А. Диагностика особенностей семейного воспитания дошкольников в системе взаимодействия дошкольного учреждения и семьи / Т.А. Березина, О.И. Воронина // Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста : науч.-метод. пособие / РГПУ, Ин-т детства. – СПб., 2008. – Ч. 1 : Теоретические и прикладные аспекты педагогической диагностики в дошкольном образовании. – С. 141–163.
6. Беленька Г.В. Здоров'я дитини – від родини / Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, М.А. Машовець. – К. : СПД Богданова А.М., 2006. – 220 с.
7. Бибик С.П. Словник іншомовних слів : тлумачення, словотворення та слововживання : близько 35 000 слів і словосполучень / С.П. Бибик, Г.М. Сюта; за ред. С.Я. Єрмоленко ; [відпов. ред. С.І. Стоцький]. – Х. : Прапор, 2012. – 622 с.

8. Бистрова Ю.О. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей із вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного процесу / Юлія Олександрівна Бистрова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 21 : тифлопедагогіка : зб. наук. пр. / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – Вип. 5. – С. 12–18.
9. Білецька Л. Інклюзивне навчання: перші кроки в Україні / Л. Білецька, І. Білецька // Дошкіл. виховання. – 2007. – № 4. – С. 12–15.
10. Богуш А.М. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової освіти / Алла Михайлівна Богуш // Дошкіл. виховання. – 2012. – № 7. – С. 20–23.
11. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш ; [за ред. А.М. Богуш]. – К.: Видав. дім «Слово», 2011. – 704 с.
12. Богуш А.М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А.М. Богуш, Н.Є. Шиліна. – О. : ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.
13. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч. посіб. / А.М. Богуш, Н.І. Луцан. – Вид. 2-ге, доповн. – К. : Видав. дім «Слово», 2012. – 304 с.
14. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
15. Бондаренко Н. Соціальна адаптація дітей із порушеннями зору в умовах загальноосвітнього навчального комплексу «Дошкільний заклад компенсуючого типу – середня школа з класами охорони та корекції зору» / Н. Бондаренко // Дидактичні та соціально-психологічні основи корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. – К., 2005. – С. 260–263.
16. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.07 – теорія і методика виховання / Ольга Григорівна Бражнич ; Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.

17. Будяк Л.В. Організаційно – педагогічні умови інклюзивного навчання дітей із порушенням психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] : 13.00.03 – корекційна педагогіка / Л.В. Будяк ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К., 2010. – 23с.
18. Буре Р.С. Готовим детей к школе : кн. для воспитателя дет. сада / Роза Семеновна Буре. – М. : Просвещение, 1987. – 96 с.
19. Бушуєва Н. Шестирічки: формування повноцінної навчальної мотивації / Наталя Бушуєва // Дошкіль. виховання. – 2007. – № 9. – С. 11–13.
20. Вавіна Л.С. Розвиваємо у дітей вміння бачити: від народження до 6 років : поради батькам / Л.С. Вавіна, В.М. Ремажевська. – К. : Літерата ЛТД, 2008. – 128 с.
21. Вакарчук І.О. Про підсумки розвитку загальної середньої та дошкільної освіти у 2008/2009 навчальному році та завдання на 2009/2010 навчальний рік: доповідь Міністра освіти і науки України 26 серп. 2009 р. [Електронний ресурс] / Іван Олександрович Вакарчук. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2008/22->. – Назва з екрана.
22. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
23. Вертугіна В.Н. Состояние подготовки детей дошкольного возраста с отклонением зрения к обучению в общеобразовательной школе [Електронний ресурс] / Валентина Николаевна Вертугіна // Наука вчера, сегодня, завтра : материалы II Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (24 июля 2013 г.). – Новосибирск, 2013. – С. 84–90. – Режим доступу : <http://sibac.info/2009-07-01-10-21-16/9700->
24. Вертугіна В.М. Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї на етапі підготовки дітей із вадами зору до школи / Валентина Миколаївна Вертугіна // Дошкільна освіта: теоретико-методичні аспекти : [навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Н. В.Кудикіної] / [укл. О.В. Коваленко, О.В. Мартинчук]. – К., 2011. – С. 204–212.

25. Вертугіна В.М. Використання традицій етнопедагогіки у роботі з дітьми з вадами зору / Валентина Миколаївна Вертугіна // Українська етнопедагогіка у контексті розвитку сучасних теорій виховання та навчання / за ред. Н. Лисенко. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 229–235.

26. Вертугіна В.М. Впровадження ідей В.О. Сухомлинського в практику роботи з дітьми з вадами зору / Валентина Миколаївна Вертугіна // Наука і освіта. – 2008. – № 6. (спецвип. Проект А.М. Богуш «До 90 років з дня народження В.О. Сухомлинського»). – С. 18–21.

27. Вертугіна В.М. Впровадження ідей народної педагогіки у процес роботи з дошкільниками з вадами зору / Валентина Миколаївна Вертугіна // Наук. вісн. Чернів. ун-ту : Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці, 2005. – Вип. 256. – С. 31–36.

28. Вертугіна В.М. Готовність вихователів загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів як одна з умов виховання і навчання дітей із особливими потребами / Валентина Миколаївна Вертугіна // Наук. вісн. Чернів. ун-ту : Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. // Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці, 2009. – Вип. 483. – С. 18–24.

29. Вертугіна В.М. Готовність шестирічок з вадами зору до навчання в школі / Валентина Миколаївна Вертугіна // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К.Д. Ушинського : Пед. та психол. науки : зб. наук. пр. / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2004. – № 8/9. – С. 30–33.

30. Вертугіна В.М. Гра як засіб формування соціального благополуччя дітей дошкільного віку з відхиленням зору / Валентина Миколаївна Вертугіна // Наукові записки. Сер. : психол.-пед. науки : зб. наук. пр. / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя ; [за заг. ред. Є.І. Коваленко]. – Ніжин, 2011. – № 4. – С. 130–133.

31. Вертугіна В.М. До проблеми педагогічного забезпечення підготовки дітей із зоровим відхиленням до навчання в загальноосвітній школі / Валентина Миколаївна Вертугіна // Наук. вісн. Мелітоп. держ. пед. ун-ту імені Богдана Хмельницького. Сер. : педагогіка : зб. наук. пр. – 2010. – № 5. – С. 254–259.

32. Вертугіна В.М. Інклюзивна освіта як складова гуманного виховання / Валентина Миколаївна Вертугіна // Гуманне виховання як формуюча складова сучасного змісту освіти : матеріали міжвуз. наук.-метод. конф. студентів, аспірантів, викладачів і науковців (Умань, 04 квіт. 2012 р.). – Умань, 2012. – С. 36–39.
33. Вертугіна В.М. Організація корекційно-виховної роботи у спеціальному дошкільному закладі / Валентина Миколаївна Вертугіна // Наук. вісн. Чернів. ун-ту : Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Чернівці, 2005. – Вип. 255. – С. 16–21.
34. Вертугіна В.М. Особливості розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку з вадами зору / Валентина Миколаївна Вертугіна // Розкажіть онуку. – 1999. – № 17/18. – С. 2–6.
35. Вертугіна В.М. Особливості сприймання творів художньої літератури дітьми старшого дошкільного віку з відхиленням зору / Валентина Миколаївна Вертугіна // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України. – Кам'янець-Поділ., 2012. – Вип. 12. – С. 467–472.
36. Вертугіна В.М. Педагогічне забезпечення підготовки дітей із зоровими відхиленнями до навчання в загальноосвітній школі / Валентина Миколаївна Вертугіна // Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти : Всеукр. наук.-практ. конф. : зб. матеріалів / редкол.: К.І. Волинець, Н.В. Кудикіна, В.М. Вертугіна та ін. – К., 2009. – С. 87–89.
37. Вертугіна В.М. Передшкільна освіта дітей із відхиленням зору в умовах сьогодення. / Валентина Миколаївна Вертугіна // Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. / ХНПУ імені Г.С. Сковороди ; за заг. ред. А.В. Троцько. – Х., 2011. – Вип. 30. – С. 13–19.
38. Вертугіна В.М. Підготовка майбутніх педагогів до моделювання освітнього процесу в групах дітей із особливими потребами / Валентина Миколаївна Вертугіна // Проблеми початкової ланки освіти в контексті розвитку

світових педагогічних тенденцій : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К. ; Хмельницький ; Івано-Франківськ, 2003. – С. 51–55.

39. Вертугіна В.М. Проблема здійснення індивідуалізації навчання і виховання дітей із відхиленням зору в умовах інклюзивної освіти / Валентина Миколаївна Вертугіна // Обрії. – 2011. – № 1. – С. 74–75.

40. Вертугіна В.М. Проблема навчання і виховання дітей із патологією зору за межами спеціального дошкільного закладу / Валентина Миколаївна Вертугіна // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. ; Спецвип. : пед. науки : зб. наук. пр. : у 2-х т. / за заг. ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. – Миколаїв, 2008. – Т. 2 : Проблеми перед шкільної освіти в сучасних умовах. – С. 49–54

41. Вертугіна В.М. Софія Русова про дітей із особливими потребами / Валентина Миколаївна Вертугіна // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту імені Т.Г. Шевченка. Сер. : пед. науки / Чернігів. нац. пед. ун-т імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. М.О. Носко. – Чернігів, 2011. – Вип. 93. – С. 41–43.

42. Вертугіна В.М. Теоретичні засади інноваційних тенденцій розвитку сучасної освіти / Валентина Миколаївна Вертугіна // Дит. садок. – 2009. – № 2. – С. 22–26.

43. Вертугіна В.М. Формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням / Валентина Миколаївна Вертугіна // Стандарти дошкільної освіти : дискурс науки і практики : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (11 квіт. 2014 р., м. Київ) / редкол. : В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, В.І. Юрченко, Г.В. Бєленька. – К., 2014. – С. 59–65.

44. Вертугіна В.М. Формування життєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку як відображення організації освітнього процесу ДНЗ у світлі сучасних вимог/ Валентина Миколаївна Вертугіна // Information Tehnologies in Education for AII : зб. пр. Шостої Міжнар. конф. «Нові інформаційні технології в освіті для всіх : навчальні середовища» (22–23 листоп. 2011 р.). – К., 2011. – С. 506–512.

45. Вертугіна В.М. Ігрова діяльність як засіб підготовки дітей із відхиленням зору до навчання в загальноосвітній школі / Валентина Миколаївна

Вертугіна // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне, 2011. – Вип.1 (44). – С. 46–49.

46. Вертугіна В.М. Роль сім'ї у підготовці дітей із вадами зору до школи / Валентина Миколаївна Вертугіна // Вісн. Прикарпат. ун-ту : Педагогіка. – 2008. – Вип. XXII/XXIII. – С. 247–251.

47. Виховання дитини з порушенням зору в умовах сім'ї / за ред. Сак Т.В. – К. : АТОПОЛ, 2010. – 216 с.

48. Вікісловник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wiktionary.org/wiki/>. – Назва з екрана.

49. Воспитание и обучение детей шестого года жизни : книга для воспитателя дет. сада / Н.А. Ветлугина, Р.С. Буре, Т.И. Осокина и др. ; [под ред. Л.А. Парамоновой, О.С. Ушаковой]. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.

50. Выготский Л.С. Слепой ребенок / Лев Семенович Выготский // Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. – М., 1983. – Т. 5. – С. 86–100.

51. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / Петр Яковлевич Гальперин // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 15–25.

52. Гнесь Н.О. Деякі аспекти проблеми слабозорих дітей в сучасних типових навчальних закладах України / Наталія Олександрівна Гнесь // Оновлення змісту та форм дошкільної і початкової освіти України : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (21 листоп. 2003 р., м. Миколаїв) / Миколаїв. держ. ун-т ім. В.О. Сухомлинського [та ін.]. – Миколаїв, 2003. – С. 293–297.

53. Гнесь Н.О. Діти з вадами зору в сучасних типових навчальних закладах України: до постановки проблеми. / Наталія Олександрівна Гнесь // Вісн. Прикарпат. ун-ту : Педагогіка / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2003. – Вип. IX. – С. 13–18.

54. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Л.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ;

под ред. В.А. Слостенина. – 2-е изд., перераб. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 272 с.

55. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – [Видання друге, доповнене й виправлене]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

56. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика: от теории к практике : монографія / Анна Владимировна. Гордеева. – М. : [Б. и.], 2001. – 321 с.

57. Готовність дитини до школи / упор.: Л. Богуславська, С. Гончаренко, Л. Кондратенко ; за заг. ред. С. Максименка, О. Главник. – К. : Главник, 2004. – 112 с.

58. Гудим І.М. Напрями сенсорної інтеграції дошкільників із порушеннями зору / Ірина Миколаївна Гудим // Дефектологія. – 2011. – № 4. – С. 2–5.

59. Гудим І.М. Розвиток пізнавальної активності дошкільників з порушеннями зору в процесі формування уявлень про навколишній світ / Ірина Миколаївна Гудим // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; редкол. В. М. Синьов [та ін.]. – К., 2011. – Вип. 4. – С. 265–277.

60. Гудим І.М. Формування невербальної комунікації засобами гри у слабозорих дошкільників / Ірина Миколаївна Гудим // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; редкол. В. М. Синьов [та ін.]. – Х, 2006. – Вип. 6, ч. 1. – С. 142–150.

61. Гудонис В. Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения / В. Гудонис, М. Баркаускайте // Дефектология. – 2006. – №3. – С. 78–82.

62. Давыдов В.В. Концепция учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов, А.С. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13–26.

63. Дегтяренко Т.М. Комплексна система корекційно-реабілітаційної роботи в дошкільному закладі для дітей із порушенням зору : автореф. дис. ...

канд. пед. наук : [спец.] 13.00.03 – корекц. педагогіка / Т.М. Дегтяренко ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2005. – 22 с.

64. Денискіна В.З. Формування правильного ставлення до дефекту / Венера Закирівна Денискіна // Теорія і практика тифлопедагогіки : інформ. бюлетень. – 2013. – № 8. – С. 8–16.

65. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей із особливими потребами : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 серп. 2013 р. № 607 // Офіц. вісн. України. – 2013. – № 68. – Ст. 2472.

66. Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту : В.О. Огнев'юк, К.І. Волинець; наук. керівництво програмою: О.В. Проскура, Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко, Н.В. Кудикіна ; авт. кол. : Г.В. Беленька, Е.В. Белкіна, О.Л. Богініч [та ін.]. – 3-є вид. доопр. та доп. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.

67. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освіт. прогр. / [авт. кол. : Богуш А.М., Амацьєва О.П. та ін. ; наук. кер. К.Л. Крутій] ; Запоріз. обл. акад. післядиплом. пед. освіти Запоріз. обл. ради. – Запоріжжя : ЛПС, 2011. – 186 с.

68. Дичківська І. Інклюзивна практика в дитячому садку : організаційна модель / Ілона Дичківська // Дошкіль. виховання. – 2014. – № 2. – С. 5–9.

69. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2010. – 324 с.

70. Дружинина Л.А. Индивидуальная работа по развитию ориентировки в пространстве с дошкольниками, имеющими нарушения зрения в условиях общеобразовательной группы / Лидия Александровна Дружинина // Дошк. воспитание. – 2011. – № 9. – С. 104–107.

71. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника / Елена Сергеевна Евдокимова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.

72. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В.Г. Кремень ; чл. редкол. : І.Д. Бех, Н.М. Бібік, В.Ю. Биков, В.І. Бондар, М.Б. Євтух [та ін.]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1036 с.

73. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики : развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В.П. Ермаков, Г.А. Акунин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

74. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев. – 4-е изд., испр. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т : Флинта, 2006 / [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.psychol-ok.ru/psyforum/index.php?showtopic=481>

75. Жаровцева Т.Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / Жаровцева Тетяна Григорівна ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2007. – 472 арк.+ дод.

76. Завтра в школу / [за ред. В.К. Котирло]. – К. : Рад. школа, 1977. – 128 с.

77. Зайченко І.В. Педагогіка [Електронний ресурс] / Іван Васильович Зайченко. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/177780604/pedagogika_zasobi_navchannya. – Назва з екрана.

78. Замрозович С.Р. Формування готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі в процесі фізичної готовності : автореф. дис. на здобуття. наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13.00.08 – дошкільна педагогіка / С.Р. Замрозович ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2010. – 21 с.

79. Запорожец А.В. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста / Александр Владимирович Запорожец // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста : [сб.]. – М. ; Л, 1948. – С. 103–112.

80. Захарова Н.М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності: дис. ... канд. пед. наук : [спец.] : 13.00.08 – дошкільна педагогіка / Наталя Миколаївна Захарова ; Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2007 – 242, [3] с. – Бібліогр.: с. 171–187.

81. Земцова М.И. Общественное дошкольное воспитание детей с нарушением зрения и его коррекционная направленность / Мария Ивановна Земцова // Материалы Всесоюз. симпозиума по дошкольному воспитанию детей с нарушением зрения / отв. ред. А.Н. Кондратов. – М.,1980. – С. 5–10.

82. Зінченко Л.О. Комплексний підхід у корекційній роботі з розвитку мовлення дітей із вадами зору / Л.О. Зінченко // Логопед. – 2011. – № 2. – С. 30 - 39.

83. Зрожевська А.Я. Робота з дитячою книжкою у контексті формування особистості дошкільника [Електронний ресурс] / Алла Якимівна Зрожевська. – Режим доступу : [http:// www.zoippo.zp.ua/pageslel_gurnal/pages/vip5.htm/](http://www.zoippo.zp.ua/pageslel_gurnal/pages/vip5.htm/). – Назва з екрана.

84. Індивідуалізація виховання дошкільника: навч. посіб. / [С.О. Ладивір, Т.О. Піроженко, О.О. Вовчик-Блакитна та ін.]. – К. : Пед. думка, 2007. – 152 с.

85. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / [кол. авторів : Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін. ; за заг. ред. Даниленко Л.І.]. – К.: [Б. в.], 2007. – 127 с.

86. Іщенко Л.В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Іщенко Людмила Валентинівна ; Уман. держ. пед. ун-т ім. П.Г. Тичини. – Умань, 1997. – 260 с.

87. Калачова Л.О. Проблема формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку зі зниженим зором / Л.О. Калачова, І.М. Новікова // Теорія і практика тифлопедагогіки. – 2013. – № 8. – С. 60–61.

88. Карпова Е.Е. Теоретичні засади індивідуалізації професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах заочного навчання у вищому

навчальному закладі / Е.Е. Карпова, В.В. Нестеренко. – О. : Бугаєв Вадим Петрович, 2012. – 196 с.

89. Кобильченко В.В. Особливості психічної сфери в умовах зорового дефекту / Вадим Володимирович Кобильченко // Дефектологія. – 2012. – № 2. – 2012. – С. 14–18.

90. Коваленко О.В. Наступність дошкільної і початкової освіти як психолого-педагогічна проблема / О.В. Коваленко // Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти : Всеукр. наук.-практ. конф. : зб. матеріалів / редкол : К.І. Волинець, Г.Г. Кондратенко, Н.В. Кудикіна та ін. – К., 2009. – С. 34–39.

91. Козлова С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова / [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений]. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 416 с.

92. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

93. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К. : Пед. думка, 2007. – 458 с.

94. Колупаєва А. Навчання дітей із порушенням зору в масових загальноосвітніх закладах / Алла Колупаєва // Дефектологія. – 2011. – № 1. – С. 13–17.

95. Конвенція про права інвалідів : ратифіковано Законом України № 1767-VI від 16 груд. 2009 р. // Офіц. вісн. України. – 2010. – № 17. – Ст. 3496.

96. Кондаков И. Психологический словарь, 2000 [Електронний ресурс] / Игорь Кондаков. – Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary/478>. – Назва з екрана.

97. Кондратенко Т.Д. Обучение старших дошкольников / Т.Д. Кондратенко, В.К. Котырло, С.А. Ладывир. – К. : Рад. шк., 1980. – 152 с.

98. Кононко О.Л. Обов'язкова дошкільна освіта п'ятирічок : реалії, ризику, сподівання / Олена Леонтіївна Кононко // Дошкільн. виховання. – 2010. – № 8. – С. 4–6.
99. Коноплева Л.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. – Мн. : НИО, 2003. – 232 с.
100. Концепція розвитку дошкільної освіти на 2010 – 2016 рр. : проект // Дошкільн. виховання. – 2010. – № 2. – С. 2–7.
101. Концепція спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні // Дефектологія. – 1996. – № 1. – С. 2–14.
102. Костенко Т.М. Пізнавальна активність як показник різнобічного розвитку дітей із порушенням зору / Тетяна Миколаївна Костенко // Дитина з сенсорними порушеннями : розвиток, навчання, виховання : зб. наук. пр. – К., 2010. – Вип. 1. – С. 80–88.
103. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К. : Рад. шк., 1971. – 196 с.
104. Кравцов Г.Г. Шестилетний ребенок : психологическая готовность к школе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М. : Знание, 1987. – 77 с.
105. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к школе / Елена Евгеньевна Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 150 с.
106. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : у 2-х ч. / Катерина Леонідівна Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2009. – Ч. 1. Концепції, проектування, технології створення. – 320 с.
107. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : у 2-х ч. / Катерина Леонідівна Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2010. – Ч. 2. Концепція, Програма розвитку та освітні програми ДНЗ. – 284 с.
108. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність у контексті проблеми адаптації дитини сьомого року життя до навчання в школі / Надія Василівна Кудикіна // Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти : Всеукр. наук.-

практ. конф. : зб. матеріалів / редкол. : К.І. Волинець, Г.Г. Кондратенко, Н.В. Кудикіна та ін. – К., 2009. – С. 64–69.

109. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : теорія і методика / Ірина Борисівна Кузава. – Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2013. – 292 с.

110. Куземко Л.В. Професійна підготовка майбутнього педагога до реалізації індивідуального підходу як педагогічна проблема / Леся Валентинівна Куземко // Вісн. Ін-ту розвитку дитини. – 2010. – № 8. – С. 92–94.

111. Кузьменко В.У. Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років : автореф. дис. ... д-ра психол. наук [спец.] : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Віра Ульянівна Кузьменко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 41 с.

112. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учеб. [для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений] / Татьяна Абрамовна Куликова. – М. : Издат. центр «Академия», 1999. – 232 с.

113. Лаврентьева Г.П. Готовність дитини до школи: складові успішного навчання / Галина Прокопівна Лаврентьева // Дошкільн. виховання. – 2000. – № 9. – С. 3–5.

114. Ладивір С.О. Дошкільник напередодні шкільного життя / Світлана Олександрівна Ладивір // Вихователь-методист дошкільн. закладу. – 2010. – № 7. – С. 4–12.

115. Лист Міністерства №1/9-411 від 13.08.2014 «Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації роботи груп для дітей старшого дошкільного віку при загальноосвітніх навчальних закладах» [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/2724-112>

116. Лист Міністерства від 08.08.2013 р. № 1/9-539 «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами» [Електронний ресурс] / Режим доступу : www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/normativno_pravova_baza11/

117. Лисюк В. Визначення психологічної готовності до шкільного навчання / Володимир Лисюк // Практика упр. закл. освіти. – 2007. – № 4. – С. 28–35.

118. Луцан Н.І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] : 13.00.02 – теорія та методика навчання / Н.І. Луцан ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2006 – 44, [1]с

119. Малікова Ю.В. Педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва : дис. ... канд. пед. наук [спец.] : 13.00.08 – дошкіль. педагогіка / Юлія Віталіївна Малікова ; Південноукр. держ. пед. ун-т імені К.Д. Ушинського. – О., 2009. – 260 с.

120. Малюхова Н.І. Формування доматематичних уявлень у дітей із порушеннями зору / Наталія Іванівна Малюхова // Дефектологія. – 2007. – № 3. – С. 38–40.

121. Мартинчук О.В. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта» / Олена Валеріївна Мартинчук. – К. : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2010. – 288 с.

122. Машовець М.А. Навіщо дошкільнику математика / М.А. Машовець, І.Б. Стеценко. – К. : Шкіль. світ, 2009. – 129 с.

123. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / О.Л. Кононко, З.П. Плохій, А.М. Гончаренко та ін. – К. : Світич, 2009. – 208 с.

124. Методичні рекомендації до Програми виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» / наук. кер. проекту : В.О. Огнев'юк; наук. ред. Н.В. Кудикіна, В.У. Кузьменко; авт. кол. Е.В. Белкіна, Н.І. Богданець-Білокаленко, О.Л. Богініч, З.Н. Борисова, М.С. Вашуленко [та ін.] / Мін. осв. і наук., мол. та спорту України, Головн. упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 3-є вид., доопр. та доп. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 400 с.

125. Миронова С.П. Особливості інклюзивної дошкільної освіти / Світлана Петрівна Миронова // Вихователь-методист дошкіль. закладу. – 2010. – № 11. – С. 8–15.
126. Міська цільова програма «Освіта Києва. 2011–2015 рр.» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kmr.ligazakon.ua/SITE2/1_docki2.nsf/alldocWWW/24214383BB8161F7C22579050068EF1F?OpenDocument. – Назва з екрана.
127. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе : кн. для учителя нач. классов / Валерия Сергеевна Мухина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
128. Назаренко Г.І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] : 13.00.09 – теорія навчання / Ганна Іванівна Назаренко ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2002. – 181 с.
129. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи / [ред. кол. : З.Н. Борисова (упор.), О.В. Киричук, Д.Ф. Ніколенко, Д.Я. Шелухін]. – К. : Рад. шк., 1985. – 142 с.
130. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М. : Владос, 2001. – 256 с.
131. Никитина А.В. Театрализованная игра как факторразвития социального опыта дошкольников с нарушением зрения : дисс. ... канд. пед. наук : [спец.] : 13.00.03 – коррекц. педагогика / Анна Валентиновна Никитина ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2004. – 224 с.
132. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
133. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Раиса Викторовна. – М. : ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
134. Обухівська А. Сучасна діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій / А. Обухівська, В. Луценко // Дошкіль. виховання. – 2010 – № 6. – С. 18–20.

135. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник / за ред. Г.С. Тарасенко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 320 с.

136. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий [та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.

137. Павлюк Т.О. Використання інформаційних технологій у системі неперервної освіти дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / Тетяна Олександрівна Павлюк // Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти : Всеукр. наук.-практ. конф. : зб. матеріалів / редкол. : К.І. Волинець, Г.Г. Кондратенко, Н.В. Кудикіна та ін. – К., 2009. – С. 80–82.

138. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.

139. Педагогічний словник для молодих батьків / Ін-т проблем виховання АПН України ; Держ. центр соц. служб для молоді ; ред. кол. : Т.Ф. Алексеєнко, І.Д. Бех, О.М. Докукіна та ін. – К., 2003. – 348 с.

140. Пихтіна Н.П. Педагогіка гри : тексти лекцій / Ніна Порфирівна Пихтіна. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 103 с.

141. Підготовка дітей до школи в сім'ї / відп. ред. і упор. В.К. Котирло. – К. : Рад. шк., 1974. – 182 с.

142. Піроженко Т. Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі: поради до освітньої лінії / Т. Піроженко, М. Машовець, О. Коваленко // Дошкіль. виховання. – 2012. – № 9. – С. 32–35.

143. Плаксина Л.И. Коррекционно-воспитательное значение подвижных игр в развитии детей с амблиопией и косоглазием / Любовь Ивановна Плаксина // Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях : сб. науч. тр. НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1978. – С. 48–59.

144. Подготовка детей в детском саду к школе / под. ред. А.П. Усовой. – М. : Изд. академии педнаук РСФСР, 1955. – 276 с.

145. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование : социально-философское исследование / Сергей Иванович Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

146. Поддьяков Н.Н. Основные проблемы умственного воспитания дошкольников / Н.Н. Поддьяков // Обучение и воспитание дошкольников в деятельности. – М., 1994. – С.37-43.

147. Подоляк Л. Методи вивчення психічного розвитку дитини-дошкільника : метод. посіб. для педагогів, практ. психологів, студ. серед. і вищ. пед. закладів / авт. кол. : С.Є. Кулачківська (наук. ред.), Л.Г. Подоляк [та ін.] ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ : Світич, 2003. – 40 с.

148. Подугольникова Т.А. Обучение дошкольников с нарушениями бинокулярного зрения ориентировке в микропространстве / Т.А. Подугольникова, М.Ф. Носова, Е.А. Козлова // Дефектология. – 2011. – № 1. – С. 73–79.

149. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : [навч. посіб.] / Тамара Іллівна Поніманська. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.

150. Попова Н.Ю. Педагогічні умови статевого виховання старших дошкільників в дошкільних навчальних закладах: автореф. дис ... канд. пед. наук : [спец.] : 13.00.08 – дошкільна педагогіка / Н.Ю. Попова ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2011. – 21 с.

151. Про дошкільну освіту : Закон України : за станом на 25 листоп. 2005 р. / Верхов. Рада України. – К. : Парламент. вид-во, 2005. – 32 с.

152. Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 р. : наказ М-ва освіти і науки України від 23 лип. 2013 р. № 1034 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/v1034729-13>. – Назва з екрана.

153. Про затвердження плану заходів, щодо забезпечення права на освіту дітей із особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів : наказ М-ва освіти і науки України від № 768 від 14 черв. 2013 р. [Електронний

ресурс]. – Режим доступу : mon.gov.ua>img/zstored/files/NMO-768.doc. – Назва з екрана

154. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей із особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : наказ М-ва освіти і науки України від 9 груд. 2010 р. № 1224 // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2011. – № 2/3. – С. 30–35.

155. Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями : Указ Президента України від 19 трав. 2011 р. № 588/2011 // Офіц. вісн. Президента України. – 2011. – № 16. – Ст. 741.

156. Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами : лист Міністерства № 1/9-539 від 08.08.13 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/36815/>. – Назва з екрана.

157. Про освіту : Закон України : за станом на 8 груд. 2006 р. / Верхов. Рада України. – К. : Парламент. вид-во, 2006. – 40 с.

158. Про спеціальну освіту : Закон України (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua. – Назва з екрана.

159. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: ВОС, 1995. – 88 с.

160. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І. Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.

161. Програма розвитку сліпих дітей та із зниженим зором від народження до 6 років : програм.-метод. комплекс / [укл. : Вавіна Л.С. Бутенко В.А., Гудим І.М.]. – К., 2012. – 456 с.

162. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 104 с.

163. Проект Положення про організацію інтегрованого навчання дітей із особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах. – К., 2002. – 15 с.

164. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками : навч. посіб. для студ. пед. ф-тів / Олена Василівна Проскура. – К. : Освіта, 1998. – 199 с.

165. Проскура О. Як перевірити ступінь готовності вашої дитини до навчання у школі / Олена Проскура // Почат. шк. – 1998. – № 2. – С. 45–47.

166. Психологический глоссарий проекта www.ido.edu.ru [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary/44>. – Назва з екрана.

167. Психологічний словник / під. ред. В.І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с

168. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.А. Запорожца, Б.В. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

169. Ремажевська В.М. Науково-організаційні основи створення системи ранньої комплексної допомоги дітям з вадами зору / Віра Миколаївна Ремажевська // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. / Відкритий Міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». – К., 2007. – № 4(6). – С. 81–90.

170. Ремажевська В.М. Програми корекційних занять для початкових класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим зором [Електронний ресурс] / В.М. Ремажевська, Г.Є. Спірідонова та ін. – 2009. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/> ... – Назва з екрана.

171. Риков С.О. Медико-педагогічні аспекти реабілітації дітей із вадами зору / С.О. Риков, Г.Ф. Лабайчук // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. пр. – Х., 2006. – Вип. 6, ч. 1. – С. 23–31.

172. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності : [монографія] / [А.М. Богущ та ін.] ; за заг. ред. А.М. Богущ ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського ; Ін-т дошк. та спец. освіти ; каф. теорії і методики дошк. освіти. – О. : Букаєв Вадим Вікторович, 2013. – 235 с. : рис., табл. – Бібліогр. :С. 225–235.

173. Русова С. Дещо про дефективних дітей у школі / Софія Русова // Шлях виховання й навчання. – 1935. – Ч. 1. – С. 34 – 41 ; Ч. 2. – С. 73 – 92

174. Русова С. Нові методи дошкільного виховання / Софія Русова // Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2-х кн. / Софія Русова ; за ред. Є.І. Коваленко ; упор. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. – К., 1997. – Кн. 1. – С. 162–171.
175. Савченко М.В. Виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності : дис. ... канд. пед. наук [спец.] : 13.00.08 – дошкільна педагогіка / Савченко Марія Василівна ; Донбас. держ. пед. ун-т. – Слов'янськ, 2014. – 243 с.
176. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особенными потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями : доступ и качество (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.). – К., 2000. – 21 с.
177. Салова М. Организация медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения / М. Салова, Т. Абрамова, Л. Жданова // Здоров'я дошкільника. – 2013. – № 2. – С. 48–54.
178. Сасіна І.О. Особливості проведення психолого-педагогічного обстеження дітей із порушеннями зору / Ірина Олександрівна Сасіна // Теорія і практика тифлопедагогіки : інформ. бюлетень. – 2013. – № 8. – С. 16–20.
179. Свиридюк Т.П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Татьяна Павловна Свиридюк. – К. : Рад. шк., 1984. – 102 с.
180. Сековец Л.С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением зрения / Людмила Сергеевна Сековец. – Н.-Новгород : Изд. Ю.А. Николаев, 2001. – 168 с.
181. Селезнева Е.В. Осознание ребенком с нарушением зрения своих сенсорных возможностей при восприятии окружающего мира / Елена Владимировна Селезнева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 67–71.
182. Семенишена Т.О. Вивчення окремих аспектів мовленнєвої готовності дошкільників зі зниженим зором до навчання в школі / Тетяна Олександрівна Семенишена // Теорія і практика тифлопедагогіки : інформ. бюлетень. – 2011 – № 5. – С. 13–17.

183. Семенишена Т.О. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до навчання в школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] : 13.00.03 – корекційна педагогіка / Т.О. Семенишена ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 19 с.
184. Синьова Є.П. Тифлопсихологія : підруч. / Євгенія Павлівна Синьова. – К. : Знання. – 2008. – 365 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
185. Словник педагогічних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/pedagogika/slovník_pedagogichnih_terminiv. – Назва з екрана.
186. Соколова Ю. Тести на готовність до школи дитини 6–7 років / Юлія Соколова ; пер. на укр. О. Решетової. – К. : Країна мрій, 2005. – 64 с.
187. Солнцева Л.И. Значение дошкольного воспитания в коррекции недостатков в психическом развитии детей с нарушением зрения / Людмила Ивановна Солнцева // Дефектология. – 1983. – № 4. – С. 54–59.
188. Солнцева Л.И. Модели интегрированного обучения детей с нарушением зрения / Людмила Ивановна Солнцева // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 8–14.
189. Софія Русова: з маловідомого і невідомого : трилогія / Прикарпат. національний університет ім. Василя Стефаника ; [упор. О. Джус, З. Нагачевська]. – Івано-Франківськ : Гаманець, 2006. – Ч. I : Несторка української педагогічної літератури. – 456 с.
190. Соціалізація дошкільників в умовах ДНЗ / уклад. Т.І. Прищепи. – Х. : Основа, 2009. – 169, [7]с. : іл. – (Сер. : Психологія виховання).
191. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др. ; под ред. Е.А. Стребелевой. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 312 с.
192. Стадненко Н.М. Психологічна готовність до навчання дітей шестилітнього віку : методика діагностики та корекційно-розвиткові заняття / Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський : Вид. ПП Зволейко Д.Г., 2006. – 52 с.

193. Степанова Т.М. Індивідуалізація і диференціація навчання математики дітей старшого дошкільного віку : [монографія] / Тетяна Михайлівна Степанова. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 183 с.

194. Степанова Т.М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки : методологія, теорія, практика (кінець XIX-XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] : 13.00.01 : 13.00.08 – загальна педагогіка та історія педогогіки ; дошкільна педагогіка / Степанова Тетяна Михайлівна ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2011. – 595, [14] с.

195. Стрижакова І.О. Корекційно-розвивальна програма : Розвиток соціальної компетентності дітей дошкільного віку з вадами зору / І.О. Стрижакова. – Лисичанськ, 2012. – 25 с.

196. Струннікова Д. І. Наступність в ознайомленні з природою дітей 6 і 7 років (в умовах діяльності навчально-виховного комплексу «школа–дитячий садок») : дис. ... канд. пед. наук : [спец.]: 13.00.08 – дошкільна педагогіка / Струннікова Дарія Іванівна ; Чернів. держ. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці, 2000. – 283 с.

197. Сухоніна Н.С. До питання розвитку чуттєвого сприймання під час навчальної діяльності молодших школярів зі зниженим зором / Наталія Сергіївна Сухоніна // Актуальні питання колекційної освіти : зб. наук. пр. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : Медобори, 2006, 2011. – Вип. 2. – С. 235–242.

198. Сушкова Г. Вади зору – не перешкода для повноцінного розвитку дітей / Ганна Сушкова // Дошкіль. виховання. – 2006. – № 12. – С. 11–13.

199. Таран О.П. Особливості формування Я-концепції у слабозорих дошкільників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : [спец.] : 19.00.08 – спеціальна психологія / О.П. Таран ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2008. – 24 с.

200. Тараненко Р.К. Проблема валеологічного супроводу дітей зі зниженим зором в умовах інклюзивного навчального закладу / Рустам Костянтинівич Тараненко // Пед. вісн. – 2012. – № 2/3. – С. 52–56.

201. Тарапака Н.В. Підготовка дітей до школи: сучасний стан та проблеми [Електронний ресурс] / Наталія Володимирівна Тарапака. – Режим доступу : http://dpo-koippo.edukit.kr.ua/storinka_dlya_batjkiv/. – Назва з екрана.

202. Тарапака Н.В. Проблема емоційно-естетичного розвитку особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у творчій спадщині В.О. Сухомлинського : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Н.В. Тарапака ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2001. – 18 с.

203. Тарапака Н.В. Сьогодні дошкільник – завтра першокласник : навч.-метод. посіб. / Наталія Володимирівна Тарапака. – Кіровоград : Вид-во КОІШПО ім. В. Сухомлинського, 2011. – 96 с.

204. Товкач І.Є. Хочу бути мамою, хочу бути татом : [навч.-метод. посіб.]. / Ірина Євгеніївна Товкач. – К. : Видав. дім «Слово», 2012. – 368 с.

205. Трифонова О.С. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : дис. ... д-ра пед наук : [спец.] : 13.00.02 – теорія та методика навчання / Трифонова Олена Сергіївна ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2013. – 556 с.

206. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Галина Анатольевна Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М. : Издат. центр «Академия», 2001. – 336 с.

207. Усова А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова. – М., 1970. – 205 с.

208. Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / Валентина Александровна Феоктистова ; [под ред. Л.М. Шипицыной]. – СПб. : Речь, 2005. – 128 с.

209. Философский энциклопедический словарь / [сост. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

210. Хало З.П. Деяко про інтелектуальний розвиток дошкільнят у педагогічній спадщині Софії Русової / Зоряна Петрівна Хало // Вісн. Чернігів. пед.

ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Сер. : пед. науки : [зб. наук. пр.]. – Чернігів, 2006. – Вип. 39. – С. 170–171.

211. Холковська І.Л. Корекційна педагогіка / Ірина Леонідівна Холковська. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – 328 с.

212. Черепаня Н.І. Організаційно-педагогічні умови підготовки дитини до школи : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] : 13.00.08 – дошкільна педагогіка / Наталія Іванівна Черепаня ; Південноукр. регіон. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів. – Херсон, 2006. – 213 с.

213. Черепаня Н.І. Особливості підготовки дитини до письма в умовах особистісно-орієнтованого навчання / Наталія Іванівна Черепаня // Проблеми сучасної педагогічної освіти : Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Ялта, 2012. – Вип. 36, ч. 2. – С. 132–137.

214. Черепаня Н.І. Педагогічні детермінанти готовності дитини до школи / Наталія Іванівна Черепаня // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2013. – Вип. 27. – С. 229–231.

215. Черепаня Н.І. Формування готовності дошкільників до успішного навчання / Наталія Іванівна Черепаня // Наук. Вісн. Ужгород. нац. ун-ту: Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2011. – Вип. 20. – С. 68–74.

216. Шавровська В.Н. Готуємо дітей до школи : навч.-метод. посіб. / В. Н. Шавровська, А.І. Новицький. – К. : Рад. шк., 1981. – 65 с. – (Б-ка передового досвіду).

217. Шеремет Б.Г. Методика развития точности движений у слепых школьников с применением контроля и самоконтроля : дисс. ... канд. пед. наук : [спец.] – 13.00.03 – специальная педагогика / Борис Григорьевич Шеремет. – О., 1983. – 159 с.

218. Шиліна Н.Є. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до мовлення у школі : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] : 13.00.02 – теорія і методика навчання (укр. мова) / Наталія Євгенівна Шиліна ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2003. – 316 с.

219. Шинкаренко В. Дітям з особливими потребами – рівний доступ до якісної освіти / Віра Шинкаренко // Вихователь-методист дошкіль. закладу. – 2009. – № 10. – С. 4–8.

220. Шинкаренко В. Забезпечити рівний доступ до освіти / Віра Шинкаренко // Дошкіль. виховання. – 2008. – № 10. – С. 3–4.

221. Шипицина Л.М. Общее и специальное образование: интеграция и дифференциация / Людмила Михайловна Шипицина // Специальная педагогика / под. ред. Н.М. Назаровой. – СПб., 2000. – С. 352–371.

222. Шматко Н.Д. Интегрированный подход к обучению детей с нарушениями в России / Наталья Дмитриевна Шматко // Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении. – М., 2005. – С. 92–96.

223. Bladergroen, W.J. (1971). Motor development and learning disorders. In Deaf-Blind Children and their Education: Proceedings of the International Conference on the Education of Deaf-Blind Children at Sint-Michielsgestel (the Netherlands). Aug 25–29, 1968. Rotterdam University Press.

224. Bishop, V. (1996). Teaching visually impaired children. Springfield, IL : Charles C. Thomas Publisher.

225. KMK: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Stand 3. 12. 2010 (a) In : www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Anhoerungstext-Entwurf-2010-12-03-205-AK.pdf

226. Prengel, A. : Inklusion in der Frühpädagogik. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Unter Mitarbeit von K. Zschipke, D. Horn, S. Schultz. Dt. Jugendinstitut e.V., München 2010. Auch unter www.WiFF_Expertise_5_Prenzel_Internet.pdf.

ДОДАТКИ

Глосарій

Амбліопія – послаблення зору, зумовлене функціональними розладами зорового аналізатора. Всі види амбліопії по ступеню гостроти зору поділяються на: а) слабку ($vis = 0,8 - 0,4$); б) середню ($vis = 0,3 - 0,2$); в) високу ($vis = 0,1 - 0,05$); г) дуже високу ($vis = 0,04$ і нижче).

Астигматизм — відсутність крапки. Це поєднання в одному і тому ж оці різних видів аномалій рефракції або різних ступенів однієї і тієї ж рефракції. Зображення, що проектується на сітківку астигматичного ока, нечітке.

Атрофія зорового нерва - наслідок захворювання, при якому має місце набряк, запалення, здавлювання, пошкодження, дегенерація волокон зорового нерва або судин, що живлять його.

Відставання у розвитку – порушення нормального перебігу розвитку фізичних, фізіологічних, психічних, інтелектуальних та соціально значущих функцій дитини.

Гіперметропія, або далекозорість — різновид аномалій рефракції, при яких зображення предмета проектується за сітківку ока. Чітке бачення досягається при віддаленні об'єкта від очей на більшу відстань, ніж у нормі.

Гострота зору – властивість здорового аналізатора, яка характеризує його просторовий поріг. Г.з. вимірюють тією мінімальною відстанню між двома точками, при якій можливе сприйняття роздільності. За нормальну г.з. береться точка, поріг якої дорівнює 1 кутовій хвилині.

Зір – одне з п'яти почуттів, органом якого є око.

Зір дітей – фізіологічний процес, на основі якого дитина отримує об'єктивну інформацію та уявлення про розміри, форми і колір предметів, їх взаєморозташування й таким чином оволодіває вміннями орієнтуватись у природному середовищі.

Зорова пам'ять – вид пам'яті, в якому домінуючу роль відіграє зоровий аналізатор. Через зоровий аналізатор дитина отримує до 80% інформації.

Катаракта - захворювання кришталіка, що виявляється у його помутнінні, що перешкоджає проходженню променів світла в око і призводить до зниження зору.

Косоокість - хвороба характеризується відхиленням (девіацією) одного з очних яблук від загальної точки фіксації. В залежності від того, в яку сторону відхилене око, розрізняють — внутрішню (збіжну) та — зовнішню (розбіжну) косоокість, а також косоокість – верхню і нижню.

Косоокість одностороння (монолатеральна) — косить постійно одне око. Це більш складна форма косоокості, тому що внаслідок постійного відхилення одного ока доволі швидко розвивається амбліопія.

Косоокість двостороння (альтернуюча) — поперемінно косять обидва ока. При альтернуючій косоокості зір, як правило, досить високий і однаковий на обох очах.

Косоокість акомодатійна - виникає внаслідок не корегованої міопії чи гіперметропії (зникає завдяки оптимальній корекції лінзами (окулярами).

Косоокість неакомодатійна — не коригується окулярами.

Міопія (або короткозорість) — це вид аномалії рефракції (заломлюючої здатності ока), при якому зображення об'єкта проектується не на сітківку ока, а перед нею.

Ністагм - це мимовільні ритмічні коливальні рухи очних яблук в ту чи іншу сторону (тремтіння очей).

Корекція – виправлення, поліпшення подолань чи послаблення вад психічного або фізичного розвитку, порушення тієї чи іншої психічної функції.

Анкета**для вихователів дітей старшого дошкільного віку**

1. Як Ви розумієте поняття «інклюзивна освіта»?
2. Як Ви ставитесь до інклюзивної освіти, до перебування в Вашій групі дитини із зоровим відхиленням?
3. Чи є у Вашій групі діти із зоровим відхиленням?
4. Якщо є, то скільки? _____
5. Як Ви дізнались про те, що дитина має зорове відхилення?
6. Як, на Вашу думку, впливають зорові відхилення дитини на підготовку до навчання в школі?
7. Чи потрібні спеціальні умови для виховання і навчання таких дітей?
8. Якщо так, то які саме? _____
9. Чи у Вашій групі створені умови для навчання дитини із зоровим відхиленням? Якщо так, то які? _____
10. Ваші пропозиції щодо навчання і виховання дітей із зоровим відхиленням в умовах _____ загальноосвітнього _____ дошкільного _____ навчального закладу _____

Анкети для батьків дітей дошкільного віку

Анкета 1

для батьків дітей старшого дошкільного віку

1. Чи має Ваша дитина проблеми із зором? Які?
2. В якому ДНЗ перебуває Ваша дитина: в спеціальному чи загальноосвітньому?
3. Яка ваша думка, де дитині краще перебувати: в спеціальному чи загальноосвітньому ДНЗ? Чому?

Анкета 2

для батьків дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням

1. Чи знаєте Ви діагноз щодо зору своєї дитини?
2. Які заходи Ви проводите для покращення зорових функцій у дитини? Чи займаєтесь Ви вдома профілактико-корекційною роботою з дитиною за рекомендаціями лікаря-офтальмолога?
3. Як в дошкільному навчальному закладі враховують специфіку розвитку зору Вашої дитини?
4. Яку допомогу Ви отримали в ДНЗ щодо особливостей розвитку Вашої дитини?
5. Як Ви враховуєте дані проблеми при підготовці дитини до школи?
6. Чи готова Ваша дитина йти до школи?
7. Ви плануєте віддати дитину на навчання до загальноосвітньої школи чи до спеціальної школи? Чому?

Діагностична карта обстежень дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням

Експериментальна група

№ п/п	Ім'я дитини	Гострота зору		Діагноз	Особливості зорового сприймання	Рекомендації вихователю
		Ліве око	Праве око			
1	Іра А.	0,6	0,6	Амбліопія обох очей.	Ускладнене сприймання дрібних деталей.	Розмістити об'єкт на оптимальну для очей відстань. Виділити дрібні деталі. Використовувати наочність із чіткими контурами .
2	Таня Г.	0,7	0,85	Збіжна альтернуюча косоокість (акомодаційна).	Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору.	Погляд направлений вгору і вдаль. Використання підставки 45* . Включення дотикового обстеження , обємна наочність.
3	Оля Д.	0,7	0,7	Міопія середнього ступеню. Амбліопія правого ока.	Важко сприймаються віддалені предмети. Утруднений перехід погляду з близької на далеку відстань.	Максимально (на комфортну відстань) наблизити предмети до очей дитини, збільшити розмір наочності та виділити контури зображення. Збільшити час на розглядання.
4	Аня Е.	0,7	0,7	Розбіжна акомодаційна косоокість. Гіперметропія середнього ступеню.	Ускладнене сприймання на близькій відстані. Ускладнене сприймання дрібних деталей. Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору.	Віддалити предмети на оптимальну від очей відстань. Збільшити час на розглядання. Погляд направлений вниз, перед собою.
5	Антон К.	0,75	0,75	Розбіжна косоокість. Амбліопія обох очей.	Відсутність чіткості	Погляд направлений

					зображення. Ускладнене сприймання дрібних деталей. Порушення цілісності сприйняття. Порушення бінокулярного зору.	вниз, перед собою. Збільшити час на розглядання. Використовувати контрастні зображення та зображення з чіткими контурами.
6	Андрій Л.	0,7	0,7	Амбліопія обох очей.	Відсутність чіткості зображення.	Наблизити об'єкт розгляду на оптимальну відстань. Виділити дрібні деталі. Збільшити час на обстеження. Активно використовувати всі збережені аналізатори.
7	Ян О.	0,6	0,8	Міопія середнього ступеню. Амбліопія. Збіжна косоокість правого ока.	Важко сприймаються віддалені предмети. Утруднений перехід погляду з близької на далеку відстань. Порушення цілісності сприйняття. Порушення бінокулярного зору.	Максимально (на комфортну відстань) наблизити предмети до очей дитини, збільшити розмір наочності та виділити контури зображення. Збільшити час на розглядання. Погляд направлений вгору і вдалечинь. Використання підставки 45* . Включення дотикового обстеження , об'ємна наочність
8	Ліля О.	0,6	0,65	Міопія слабого ступеню. Амбліопія. Косоокість збіжна, акомодативна.	Погано сприймається предмет на далекій відстані, при недостатньому освітленні, утруднений перехід погляду з близької на далеку відстань. Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору.	Наблизити об'єкт на оптимальну для очей відстань. Використовувати контрастну наочність з чіткими контурами. Збільшити час на розглядання. Погляд направлений вгору і вдалечинь. Використання підставки 45* . Включення дотикового обстеження , об'ємна наочність.
9	Юля П.	0,85	0,85	Розбіжна акомодативна	Ускладнене	Віддалити

				косоокість лівого ока. Гіперметропія середнього ступеню.	сприймання на близькій відстані. Ускладнене сприймання дрібних деталей. Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору	предмети на оптимальну від очей відстань. Збільшити час на розглядання. Погляд направлений вниз, перед собою.
10	Оля Р.	0,8	0,8	Збіжна альтернуюча косоокість (акомодаційна).	Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору.	Погляд направлений вгору і вдаль. Використання підставки 45* . Включення дотикового обстеження , обємна наочність.
11	Семен Т.	0,7	0,7	Розбіжна косоокість. Гіперметропія сер ступеню.	Дитина важко сприймає наближені предмети. Ускладнене сприймання дрібних деталей. Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору.	Віддалити предмети на оптимальну від очей відстань. Збільшити час на розглядання. Вибирати наочність із чіткими контурами, виділяти дрібні деталі. Погляд дитини спрямовувати вниз, перед собою.
12	Діма Я.	0,8	0,7	Розбіжна альтернуюча косоокість лівого ока. Гіперметропія середнього ступеню.	Ускладнене сприймання на близькій відстані. Ускладнене сприймання дрібних деталей. Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору	Віддалити предмети на оптимальну від очей відстань. Збільшити час на розглядання. Погляд спрямований вниз, перед собою.
13	Кирило Л.	0,7	0,7	Амбліопія обох очей.	Відсутність чіткості зображення.	Наблизити об'єкт розгляду на оптимальну відстань. Виділити дрібні деталі. Збільшити час на обстеження. Активно

						використовувати всі збережені аналізатори.
14	Рома Ш.	0,7	0,8	Амбліопія правого ока.	Ускладнене сприймання дрібних деталей.	Виділити дрібні деталі. Збільшити час на розглядання. Використовувати контрастну наочність.
15	Юля Щ.	0,75	0,75	Збіжна альтернуюча косоокість (акомодаційна).	Можливе порушення цілісності сприймання. Порушення бінокулярного зору.	Погляд направлений вгору і вдаль. Використання підставки 45* . Включення дотикового обстеження , обємна наочність.

Контрольна група

№ п/п	Ім'я дитини	Гострота зору		Діагноз	Особливості зорового сприймання	Рекомендації вихователю
		ПРАВ око	ЛІВЕ око			
1	Ігор В.	0,7	0,7	Гіперметропія середнього ступеню правого ока. Збіжна акомодаційна косоокість.	Ускладнене сприймання на близькій відстані. Ускладнене сприймання дрібних деталей. Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору.	Віддалити предмети на оптимальну від очей відстань. Збільшити час на розглядання. Погляд направлений вгору і вдалечинь. Використання підставки 45* . Включення дотикового обстеження , обємна наочність.
2	Антон Г.	0,7	0,75	Розбіжна косоокість. Гіперметропія середнього ступеню	Дитина важко сприймає наближені предмети. Ускладнене сприймання дрібних деталей. Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору.	Віддалити предмети на оптимальну від очей відстань. Збільшити час на розглядання. Вибирати наочність із чіткими контурами, виділяти дрібні деталі. Погляд дитини спрямовувати вниз, перед собою.
3	Костя Д.	0,8	0,8	Міопія слабого ступеню. Амбліопія. Косоокість збіжна, акомодаційна.	Погано сприймається предмет на далекій відстані, при недостатньому	Наблизити об'єкт на оптимальну для очей відстань. Використовувати

					освітленні, утруднений перехід погляду з близької на далеку відстань. Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору.	контрастну наочність з чіткими контурами. Збільшити час на розглядання. Погляд направлений вгору і вдалечинь. Використання підставки 45* . Включення дотикового обстеження , обємна наочність.
4	Діма Д.	0,8	0,8	Збіжна альтернуюча косоокість.	Порушення цілісності сприймання. Порушення бінокулярного зору.	Збільшити час на розглядання. Погляд направлений вгору і вдалечинь. Використання підставки 45* .
5	Аня Ж.	0,75	0,85	Амбліопія правого ока.	Ускладнене сприймання дрібних деталей.	Віддалити предмети на оптимальну від очей відстань. Збільшити час на розглядання. Вибирати наочність із чіткими контурами, виділяти дрібні деталі.
6	Катя З.	0,7	0,7	Збіжна альтернуюча косоокість (акомодаційна).	Порушення цілісності сприймання. Порушення бінокулярного зору.	Погляд направлений вгору і вдаль. Використання підставки 45* . Включення дотикового обстеження , обємна наочність.
7	Антон Д.	0,75	0,75	Амбліопія.	Відсутність чіткості зображення.	Наблизити об'єкт розгляду на оптимальну відстань. Виділити дрібні деталі. Збільшити час на обстеження. Активно використовувати всі збережені аналізатори.
8	Кирило Л.	0,8	0,8	Гіперметропія слабого ступеню. Збіжна косоокість.	Ускладнене сприймання на близькій відстані.	Віддалити предмети на оптимальну від

					Ускладнене сприймання дрібних деталей. Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору.	очей відстань. Збільшити час на розглядання. Погляд направлений вгору і вдаль. Використання підставки 45* .
9	Рита М.	0,7	0,8	Збіжна косоокість. Амбліопія обох очей.	Відсутність чіткості зображення. Ускладнене сприймання дрібних деталей. Порушення цілісності сприйняття. Порушення бінокулярного зору.	Розмістити об'єкт обстеження на комфортну до очей дитини відстань, збільшити розмір наочності та виділити контури зображення. Збільшити час на розглядання. Використовувати контрастні зображення. Погляд направлений вгору і вдаль. Використання підставки 45* .
10	Софія Н.	0,8	0,7	Розбіжна косоокість. Амбліопія обох очей.	Відсутність чіткості зображення. Ускладнене сприймання дрібних деталей. Порушення цілісності сприйняття. Порушення бінокулярного зору.	Погляд направлений вниз, перед собою. Збільшити час на розглядання. Використовувати контрастні зображення та зображення з чіткими контурами.
11	Олена Н.	0,8	0,85	Альтернуюча збіжна косоокість. Міопія слабого ступеню.	Дитина важко сприймає віддалені предмети. Максимально наблизити предмети до очей дитини, збільшити розмір наочності та виділити контури зображення. Збільшити час на розглядання. Використовувати контрастні зображення.	Максимально наблизити предмети до очей дитини, збільшити розмір наочності та виділити контури зображення. Збільшити час на розглядання. Використовувати контрастні зображення. Погляд направлений вгору і вдаль. Використання підставки 45*
12	Андрій О.	0,75	0,8	Розбіжна акомодційна косоокість. Гіперметропія середнього ступеня.	Ускладнене сприймання на близькій відстані.	Віддалити предмети на оптимальну від

					Ускладнене сприймання дрібних деталей. Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору	очей відстань. Збільшити час на розглядання. Погляд направлений вниз, перед собою.
13	Максим П.	0,9	0,9	Збіжна альтернуюча косоокість (акомодаційна).	Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору.	Погляд направлений вгору і вдаль. Використання підставки 45* . Включення дотикового обстеження , обємна наочність.
14	Іра Р.	0,85	0,85	Міопія слабого ступеню. Амбліопія лівого ока.	Важко сприймаються віддалені предмети. Утруднений перехід погляду з близької на далеку відстань.	Максимально (на комфортну відстань) наблизити предмети до очей дитини, збільшити розмір наочності та виділити контури зображення. Збільшити час на розглядання.
15	Марина С	0,75	0,75	Розбіжна косоокість. Гіперметропія сер ступеню.	Дитина важко сприймає наближені предмети. Ускладнене сприймання дрібних деталей. Можливе порушення цілісності сприймання (косоокість). Порушення бінокулярного зору.	Віддалити предмети на оптимальну від очей відстань. Збільшити час на розглядання. Вибирати наочність із чіткими контурами, виділяти дрібні деталі. Погляд дитини спрямовувати вниз, перед собою.

Примітка.

Збіжна косоокість:

Погляд спрямований вгору і вдалину. Використання підставки 45* . Включення дотикового обстеження, обємна наочність.

Розбіжна косоокість:

Погляд спрямований вниз, перед собою.

Міопія – дитина важко сприймає віддалені предмети. Максимально наблизити предмети до очей дитини, збільшити розмір наочності та виділити контури зображення. Збільшити час на розглядання. Використовувати контрастні зображення.

Гіперметропія – дитина важко сприймає наближені предмети. Віддалити предмети на оптимальну від очей відстань. Збільшити час на розглядання.

Астигматизм – відсутність чіткості зображення. Порушення стереоскопічного зору.

Увага! Звернути увагу на розсаджування дітей, прахувати показники гостроти зору та оклюзію ока.

Відповіді дітей під час бесіди про школу

1. Ти хочеш ходити до школи? Чому?
2. Що ти знаєш про школу?
3. Як ти вважаєш, де цікавіше: в школі чи в дитячому садку? Чому?
4. Для чого потрібно вчитись?
5. Чи є школа недалеко від твого будинку? Ти вже там була?

Експериментальна група

п/п	Ім'я дитини	Ти хочеш ходити до школи? Чому?	Що ти знаєш про школу?	Як ти вважаєш, де цікавіше: в школі чи в дитячому садку? Чому?	Для чого потрібно вчитись?	Чи є школа недалеко від твого будинку? Ти вже там була (в)?	Рівні
1	Іра А.	Хочу. Там, думаю, вчать.	Школа велика. Там є охоронець: він не пропускає чужих.	В школі. Там вчителька вчить писати і читати	Щоб багато знати про все	Є. Я ходила туди з татом до директора.	Задовільний
2	Таня Г.	Хочу, бо там діти. Але я боюся.	В школі вчать діти. Їх звать учні. Там є вчителі.	І в садочку, і в школі. Але в школі всі незнайомі і мені страшно	Всі вчать, щоб самим вміти читати і газети, і книжки, рахувати гроші	Так, є. Я гралась біля школи з бабусею і бачила, що учні б'ються. Бабуся їх назвала хуліганями	Задовільний
3	Оля Д.	Вже не хочу ходити в дитячий садок.	В школі все добре, не заставляють спати. Можна після уроків залишитись, аж поки мама не забере. І бути довго з мамою.	І в школі, і в садочку. В садочку цікаві «утренніки», заняття. А в школі уроки. Але будуть другі діти. Вони можуть мене образити.	Вчитись важко, але потрібно, бо всі повинні знати, як читати, писати. Навіть англійську мову, щоб поїхати за кордон.	Є. Але ми з мамою ще не ходили. Скоро підемо записуватись.	Задовільний
4	Аня Е.	Так. Люблю читати	Школа красива. Там працює моя мама	В школі. Мені так казала мама. Я буду вже велика і знатиму букви.	Щоб бути, як мама, розумною	Знаю. Не ходила, але хочу піти	Високий
5	Антон К.	Не дуже. Я й так знаю букви	Школа-це, як садочок, але не так.	В школі. Там діти вивчають	Щоб дізнатись про все	Знаю.	Низький

			Там вчаться	букви			
6	Андрій Л.	Ні. Коли виросту, піду	Там можна подружитись з хлопцями. Але битись не можна	В школі. Там можна дізнатись про все	Щоб вчитись	Знаю. Не був у школі.	Низький
7	Ян О.	Так. Там діти вчаться, але багато незнайомих дітей.	Школа велика, більша, ніж дитячий садок. Там хороші вчителі. Всі дружать.	В школі. Там всі ходять у формі, з рюкзаком, з книжками і вчаться	Щоб навчитись писати букви, рахувати	Знаю. Гуляв біля школи.	Задовільний
8	Ліля О.	Не знаю. Коли хочу. В школі всі вчаться, а я не завжди хочу вчитись. Мені більше подобається гратись.	В школі багато цікавого. Є парти, дошка. Діти не діти, а учні.	Я не знаю.	Я хочу стати лікарем, тому багато повинна знати. Але краще було б, щоб мене вчили вдома.	Є. Ні не ходила. Якщо мама домовиться з вчителькою, то вона буде приходити до нас додому.	Низький
9	Юля П.	Хочу ходити тільки з дорослими	В школі є вчителі, учні. Вони сидять за партами	І там, і там. І в садочку вчать, і в школі вчать. Тільки в школі більше. Хочу в школу, але боюся йти. Мабуть, буду плакати.	Думаю, що вчитись потрібно завжди, щоб більше знати.	Є. Але я туди не ходила	Низький
10	Оля Р.	Хочу, а може й не хочу. Там читають	Мені розповідала сестра, що там потрібно вчитись. Вчитель ставить оцінки	І в школі, і в садочку.	Щоб багато знати	Не знаю.	Низький
11	Семен Т.	Хочу. Там цікаво.	Багато: там вчать читати і писати, говорити на англійській, правильно вимовляти букви, бути слухняним. Я слухняний, але, думаю,	Мабуть, в школі. Але там важко: треба знати букви	Коли вчишся, то можна влаштуватись на будь-яку роботу. Я хочу заробляти багато грошей. Бути «за	Є. Але я там не був.	Задовільний

			в школі мене будуть наказувати		робітником»		
12	Діма Я.	Так. Бо не хочу ходити в садок	В школі є директор, помічник директора (забув, як називається), багато вчителів. У першому класі буде одна вчителька.	В школі. Там є вчителі. Вони вчать дітей, але, якщо не вивчив уроки, то сварять	Щоб знати про все на світі	Я був біля школи. Вона така велика!	Задовільний
13.	Кирило Л.	Не дуже хочу. Але, якщо всі підуть, то і я піду.	В школі багато коридорів і можна заблукати. Треба знати свій клас і вчительку.	В школі цікаво: можна побігати по коридорам, ніхто не поставить в куток. Якщо не сподобається, то повернусь назад в дитячий садок	Вчитись потрібно, щоб знати більше за інших.	Не знаю. Подивлюсь або запитаю у мами.	Низький
14.	Рома Ш.	Так. Щоб вирости розумним, як тато	В школу йдуть не всі діти, а ті, хто має 6 років. Я піду в школу. Буду там вчитись	В школі. Цікаво ходити в школу.	Щоб бути, як тато, розумним	Школа є, але не біля мого будинку. Я буду ходити в гімназію.	Достатній
15.	Юля Щ.	Так. Хочу навчитись читати і писати листи, і грати на комп'ютері	В школі добре. Всі діти знають, що робити і повинні не заважати іншим дітям	І в школі, і в садочку. Все цікаво	Всі люди повинні вчитись. Якщо не вчишся, то що будеш робити? Не знайдеш роботи і все	Школу я бачила здалеку, але дуже хочу туди піти.	Достатній

Контрольна група

/п	Ім'я дитини	Ти хочеш ходити до школи? Чому?	Що ти знаєш про школу?	Як ти вважаєш, де цікавіше: в школі чи в дитячому садку? Чому?	Для чого потрібно вчитись?	Чи є школа недалеко від твого будинку? Ти вже там була (в)?	Рівні
1	Ігор В.	Так.	В школі	В	Щоб	Ні,	Достат-

		Але трохи боюсь.	потрібно вчитись	школі. Там все по-«взрослому»	бути розумним	недалеко. Там вчиться брат і я там був	ній
2	Антон Г.	Хочу і не хочу.	Там б'ються.	Вдома	Щоб стати тим, ким хочеш	Я був у школі і мені там не сподобалось	Низький
3	Костя Д.	Так. Мабуть, щоб бути дорослим	Головна людина – вчитель і його всі повинні слухатись	В школі. Там є уроки.	Якщо не будеш вчитись, будеш дурним	Є. Але я там не був	Задовільний
4	Діма Д.	Хочу, бо в садочку вже набридло. Але і не хочу	Там багато школярів, вони мають книжки	В школі	Бо я вже виріс і в садочку таких не тримають	Є. Я був біля школи на вулиці.	Задовільний
5	Аня Ж.	Так. Там цікаво.	В школі є вчителі і учні	В школі. Там навчають читати і писати	Щоб стати тим, ким хочеш. Напр., лікарем	Я була з мамою в школі. Вона вчителька	Високий
6	Катя З.	Так. Люблю вчитись.	В школі є перерви і уроки. А ще там потрібно все виконувати	І в школі, і в дитячому садку. І там, і там вчать правильно поводитись	Вчитись треба всім, бо нічого не знатимеш	Я знаю, де є школа. Але піду вчитись в іншу.	Задовільний
7	Антон Д.	Трохи хочу, а трохи ні. Можна й вдома вчитись	Школа велика, більша, ніж дитячий садок	Там потрібно вчитись. Знати букви, цифри. А це дуже важко	Щоб потім вчитись в університет і. Так мені сказав тато.	В школі я ще не був	Низький
8	Кирило Л.	Так. Хочу навчитись читати великі книжки, але, мабуть, не зможу	В школі всі сидять за партами, слухають вчителя і відповідають	В школі. Там ставлять оцінки. Якщо хочеш хорошу, то треба вчитись	Щоб знати про Землю, Космос, як можна зберегти Землю	Біля мого дому школи не має. Але я бачив її, коли йшов у магазин	Задовільний
9	Рита М.	Не знаю	В школі вчиться мій брат. Його мама сварить за уроки	В садочку: тут всі мене люблять	Всі вчать в школі, щоб вміти читати, писати	Є. Я там з мамою зустрічав а свого брата.	Низький
10	Софія Н.	Так. Хочу все знати.	В школі вчать діти. Це школярі. Там є вчителі. На уроки кличе	І в школі, і в дитячому садку. Нас вчать співати, грати, букви	Якщо я закінчу школу, то піду вчитись в університет	Недалеко Я туди ще не ходила.	Достатній

			дзвоник.		як моя тьотя.		
11	Олена Н.	Не хочу	В школу не можна запізнюватись, бо почнеться урок	Не знаю.	Вчитись потрібно, щоб можна було прочитати самій книжки і писати	Біля мого будинку є гімназія. Але мама сказала, що ми підемо в іншу школу	Низький
12	Андрій О.	Хочу. Там не сплять вдень	Там сварять, якщо не вивчиш уроки і ставлять погані оцінки. А ще пишуть в щоденник про поведінку	Не знаю	Всі вчаться, а хто не хоче, той буде чистити туалети. Так мені сказав тато.	Ні, немає. Але скоро ми з мамою підемо записуватись в школу.	Низький
13	Максим П.	Так. Хочу бути дорослим, бо в садочку буду завжди маленьким	В школі є вчителі, на фізкультурі грають у футбол	Мабуть, в школі. Там краще вчать	Щоб багато знати	Знаю. Не ходив	Задовільний
14	Іра Р.	Хочу і не хочу. Там вчиться моя сестричка	В школі потрібно слухатись, не запізнюватись	І в садочку, і в школі. І там, і там нас хочуть навчити	Щоб можна було самій читати казки	Знаю. Туди ходить моя сестричка	Задовільний
15	Марина С.	Так. В школі можна дізнатись про все, що захочу	В школі вчаться, ходять в школу з рюкзаком	І в школі, і в садочку. Про школу знаю мало. А в садочку знаю, що робити	Щоб бути дорослою	Знаю. Не ходила	Задовільний

Всього віднесено відповідей дітей:

КГ: високий рівень має 1 дитина, достатній – 2 дітей, задовільний -6 дітей, низький – 6 дітей;

ЕГ: високий рівень має 1 дитина, достатній – 2 дітей, задовільний – 7 дітей, низький – 5 дітей.

**Орієнтовний план співпраці вихователів загальноосвітнього
дошкільного навчального закладу з батьками
дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням**

Мета: забезпечити батьків дітей із зоровим відхиленням необхідними психолого-педагогічними знаннями щодо особливостей розвитку дітей, навчання їх на етапі вступу до школи; залучати до заходів, які проводяться в дошкільному навчальному закладі.

<i>№ п/п</i>	<i>Тема</i>	<i>Форма проведення</i>	<i>Термін</i>
1	Індивідуальні завдання для батьків дітей із зоровим відхиленням на закріплення матеріалу, який вивчають в ДНЗ	Ведення зошита завдань для батьків	постійно
	Практичні рекомендації для батьків дітей із зоровим відхиленням	Оформлення теки	вересень
2	Особливості розвитку дітей із зоровим відхиленням	Консультація	вересень
3	Навчання дітей із зоровим відхиленням	Бесіда	постійно
4	Обладнання куточка сенсорної кімнати вдома	Консультація	жовтень
5.	Ігрова діяльність дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням	Семінар-практикум	листопад
6	Відвідування батьками занять у групі	Сумісний перегляд	періодично
7	Відвідування батьками разом з дітьми школи	Екскурсія	2 рази на рік
8	Залучення дітей до практичної діяльності вдома	Консультація	грудень
9	Активізація участі батьків у роботі групи, в якій виховуються їхні діти	Індивідуальні бесіди	постійно
10	Залучення батьків до участі в театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, спортивних святах	Вистави «Коза-дереза», «Умій зачекати», спортивне свято «Тато, мама, я –	січень - квітень

		дружня сім'я»	
11	Спільне відвідування об'єктів довкілля («Магазин», «Оптика», «Аптека», «Салон краси»)	Екскурсії	протягом року
12	Виготовлення дидактичних ігор для дітей із зоровим відхиленням	Самостійна робота батьків	протягом року
13	Запитання - відповіді	Листування з батьками через електронну пошту	постійно
14	Підготовленість дітей із зоровим відхиленням до навчання в загальноосвітній школі	Круглий стіл	травень

Примітка. Вихователі загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів, групи яких відвідують діти із зоровим відхиленням, окрім зазначених форм співпраці з батьками, могли використовувати і інші: записувати на відео фрагменти діяльності дитини із зоровим відхиленням під час перебування в дошкільному навчальному закладі; розробляти індивідуальні завдання для батьків щодо роботи з дітьми вдома: як провести спостереження з дитиною за об'єктами довкілля, як залучати дитину до виконання доручень, як виховувати самостійність; надавати можливість ознайомитись зі спеціальною літературою щодо виховання і навчання дітей із зоровим відхиленням тощо.

Прийоми індивідуальної роботи з формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням

Математичні уявлення	Прийоми	Приклад	Результат
Склад числа з двох менших чисел	Обведення за контуром предметних зображень відповідного розміру і кількості	Щоб скласти число 5 , потрібно обвести за контуром три квадрати і дві пірамідки.	Вправляється зір, закріплюються уявлення про число, уточнюються характерні ознаки і якості.
Порівняння двох множин, суміжних чисел	Малювання за контуром, викладання чисел з геометричних фігур, реальних предметів, іграшок, штриховка готових контурних зображень	На аркуші паперу намальовані дві смужки. На верхній зобразити п'ять квадратів, на нижній – шість кружечків, порівняти їх, домалювавши один квадрат на верхній смужці.	
Закріплення порядкового рахунку	Малювання прямих ліній за вказівкою	З'єднати прямими лініями перший квадрат з четвертим кругом, другий квадрат з п'ятим кругом, третій квадрат з шостим кругом.	Формування лічильної діяльності і і активного вправлення зорових функцій: виділення, простеження, фіксація. Включення малювання сприяє закріпленню навичок зображувальної діяльності, вправляння руки при підготовці до письма
Величина	Обведення за контуром	Дітям пропонується обвести за контуром три різні за розміром зображення рибок, розмістити їх в один ряд. Потім під кожною рибкою малюють прямокутник (акваріум): для кожної рибки відповідного розміру. Підбір будинків і мотрійок, гаражів і машин. Використання різних вкладок: кульки в лунки, геометричні фігури в прорізи, олівці різного розміру в свою коробочку.	Формування умінь співставляти різні за величиною предмети і об'єкти довкілля. Формування окомірних можливостей.

	Малювання прямих і кривих ліній	Формування понять широке-вузьке, довге-коротке: в залежності від величини предмета намалювати доріжки відповідної ширини. (На якій з машин можна поїхати швидше і по якій доріжці - довшій чи коротшій).	
	Рахунок предметів і об'єктів за допомогою фішок	Виклади стільки фішок, скільки іграшок на верхній полиці або скільки годинників у кімнаті, або олівців на столі (ложок, тарілок тощо).	Спілкування в процесі лічильної діяльності з реальним світом збагачує зорові образи дітей.
Орієнтування в просторі	Вправлення в розміщенні різних предметів і об'єктів на мікро і макроплощині Зорові і усні диктанти, рухливі ігри, рухи і орієнтування по різних схемах у відповідності зі світловими, звуковими сигналами і словом педагога	Завдання розмістити іграшку відносно себе чи відносно іншого предмету (зліва, справа, вгорі, внизу, попереду, позаду) Розмістити зображення предметів або предмети вздовж верхньої чи нижньої, правої чи лівої сторони аркушу паперу.	Забезпечення формування практичного орієнтування в просторі. Закріплення уявлень про лічбу, число, зв'язок між елементами множини, незалежності числа від його складових одиниць і їх просторового розміщення.
Форма предметів	Викладання з лічильних паличок, природного матеріалу, з геометричних фігур	Човен, прапорець, будинок з тином Перетворювати геометричні фігури, створювати з кількох фігур інші різної величини.	
	Співвідносити форму геометричних фігур з реальними предметами	Дітям пропонуються розглянути предмети різної форми (напр., овочі чи фрукти: картопля, буряк, морква, капуста ...) і визначити, на яку геометричну фігуру схожі, поклавши її біля предмету.	Збагачення зорово-сенсорного досвіду.

Ігри і вправи, які використовувались вихователями в індивідуальній роботі з дітьми старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням

Напрямки роботи	Дидактичні вправи і ігри	Графічні зображення
<p>Ознайомлення з предметним довкіллям (зорове сприйняття)</p>	<p>Розповідь дитини про групову кімнату (Впізнавання і називання предметів), Ігрове завдання: показати і розповісти ляльці Марині про групову кімнату «Чарівна торбинка», «Чого не стало?», «Що змінилось?» (уточнення і закріплення назв предметів) «Назви предмет», «Магазин» (закріплення якостей, властивостей та ознак предметів) «З чого зроблено?» (закріплення уявлень про матеріал) «Кому що підійде до роботи?», «В ательє», (закріплення знань про професії дорослих) «Знайди відмінне і подібне в предметах» (порівняння предметів) «Впізнай предмет за його частинами»</p>	<p>Маринка принесла з собою малюнки (контурні зображення, силуетні, перекреслені).</p>
<p>Формування навичок дотикового сприймання предметів і явищ довкілля, навчання їх прийомам виконання предметно-практичних дій з опорою на дотик (мозайка, пазли, конструктори, намисто). Пальчикова гімнастика та масаж рук</p>	<p>Дидактичні ігри: «Чарівна торбинка», «Впіймай мишку», «Впізнай предмет», «Знайди пару», «Тактильні мішечки», «Знайди сюрприз», «Вітрина магазину» (Класифікація матеріалу)</p>	<p>Контурні зображення, силуетні, перекреслені тих предметів, які використовуються в грі.</p>
<p>Ознайомлення з природним довкіллям</p>	<p>Спостереження за живими об'єктами (крупні види): не просто споглядати, а бачити характерні ознаки, виділяти зовнішній вигляд, правильно обстежувати. Сприймання на полісенсорній основі.</p> <p>Вправи: «Послухай шелест лісу», «Шум моря», «Спів птахів» «Розрізані зображення» (овочі, фрукти)</p>	<p>Розфарбовка зображення обстежуваного об'єкту.</p>

<p>Формування елементарних математичних уявлень</p>	<p>«Склади веселку», «Назви колір» (називання кольорового спектру: диференціація за кольором), «Знайди подібні» (Класифікація предметів за кольором)</p> <p>«Розкласти предмети за формою» (Диференціація за формою), «Знайди предмет певної форми навколо себе» (Співвіднесення предмета за формою у найближчому просторі)</p> <p>«Постав машини в гараж» (побудова предметного ряду за величиною, класифікація предметів за величиною, порівняння предметів за величиною, називання «більший-менший»)</p> <p>Орієнтування в просторі Зміна положень рук, ніг ляльки Марини (орієнтування на власному тілі, засвоєння зорових образів руху і пози) Моделювання різних просторових ситуацій: Хто сидить на ближчій лавці: собачка чи зайчик? Хто вищий: Оленка чи Петрик? (Сформувати навички поведінки у просторі, вміння визначати власне місцезнаходження) «Де засвітив ліхтарик?» (вгорі, внизу, зліва, справа), «Знайди іграшку» (вперед, назад, наліво, направо).</p> <p>«Катрусина квартира», «Допоможемо ляльці розставити меблі», «Що де стоїть?» (описування реального предметного середовища). «Навпаки», «Доповни речення», «Що де?» (активізація в мовленні просторових визначень).</p>	<p>Зафарбовування спектрів веселки.</p> <p>Обвести на верхній смужці 5 трикутників, а на нижній – на 2 менше прямокутника</p> <p>Обвести за контуром силуети великих, менших і ще менших машин</p> <p>Обвести на аркуші паперу трикутники (кружечки, прямокутники), розміщені в різних місцях аркуша і з'єднати їх доріжками</p>
<p>Розвиток мовлення</p>	<p>Приклади вправ і ігор для роботи з формування родовідних відносин: «Назви, який ти знаєш посуд» (меблі, одяг, тварин, продукти харчування, фрукти, овочі, взуття) Вихователь пропонує дітям по черзі перерахувати предмети, які входять в узагальнюючі поняття. «Назви предмети одним словом» Показують реальні предмети або їх зображення. Діти по черзі називають їх одним словом. «Назви слово»(з м'ячем). Діти стоять півколом. Ведучий кидає м'яч кому-небудь і говорить: «Одяг». У відповідь дитина повинна назвати будь-який одяг. Хто не назвав, вибуває з гри або отримує штрафне очко. Виграє той, хто не помилився жодного разу. «Покажіть»</p>	<p>Розфарбовка силуетного зображення посуду, одягу, фруктів ...</p>

	<p>Дітям роздають предмети або картинки з зображенням предметів. При називанні вихователем узагальнюючого слова чи при показі друкованої таблички діти повинні показати картини, що відповідають слову педагога. Наприклад: «Покажіть іграшки» і діти показують, хто ляльку, хто машинку, хто м'яч.</p> <p>Вправи для роботи над синонімами і антонімами</p> <p>«Одягнемо ляльку на прогулянку»</p> <p>Беруть 2 ляльки: одну велику, другу маленьку; 2 плаття: одне більше, друге менше. Вихователь пропонує дітям піти з ляльками на прогулянку і дає завдання: одягнути ляльку. Всі разом визначають, яке плаття якій з ляльок підходить. Інший варіант гри: одна лялька йде гуляти влітку, а друга – взимку. Діти підбирають одяг, використовуючи антоніми: жарко-холодно, тепло-прохолодно.</p> <p>«Намальовані задачі»</p> <p>За малюнком діти повинні визначити, якою дорогою вони швидше прийдуть до будинку (це «коротка дорога»). Потім вияснюють, яка дорога довга. На допомогу їм роздаються таблички: «довга», «коротка» дорога. Вони повинні сказати: «Це коротка дорога» і ставлять табличку «коротка».</p> <p>Вправи для називання частин цілого предмету.</p> <p>Виконання доручень: «Покажи на обличчі ніс (рот, очі, брови). Намалюй ляльку. Тепер намалюй будинок з вікном, дверима. Зліпи ляльку. У ляльки довге волосся. Розмалюй хвіст у півника. Подивись на картинку. Чого не вистачає? Прикріпи необхідну деталь.</p> <p>Малювання загадки: «Вгадайте, кого ми будемо ліпити (малювати)». Дітям пропонується частина тіла тварини (лапа, вуха, хвіст, голова).</p>	<p>Малювання за завданням вихователя</p> <p>Дії з частинами предметів та їх зображенням.</p>
<p>Розвиток зорового сприймання (аналізу і синтезу, довільної зорової уваги і запам'ятовування)</p>	<p>Вправи: «Визнач зміни у ряді предметів», «Знайди зайву іграшку», «Знайди відмінності у двох подібних сюжетних малюнках», «Запам'ятай предмети, які я покажу і повтори їх», «Що змінилось?», «Знайди помилку», «Що заховав художник?».</p>	<p>«Точкові зображення» (З'єднати крапки, назвати зображення).</p>

**Результати дослідження рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі
(у діаграмах)**

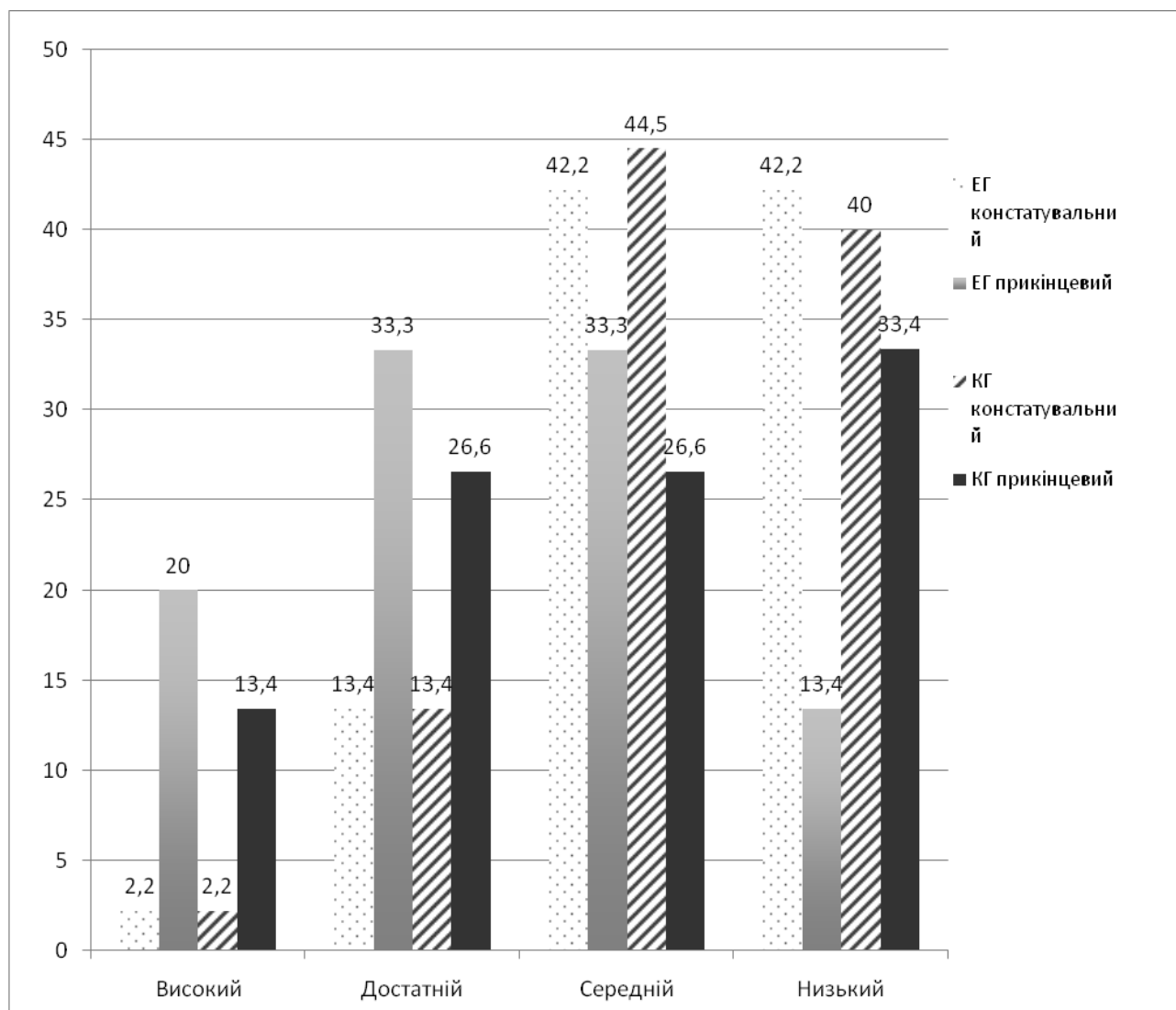


Рис. 2.1. Рівні підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі за мотиваційно-вольовим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

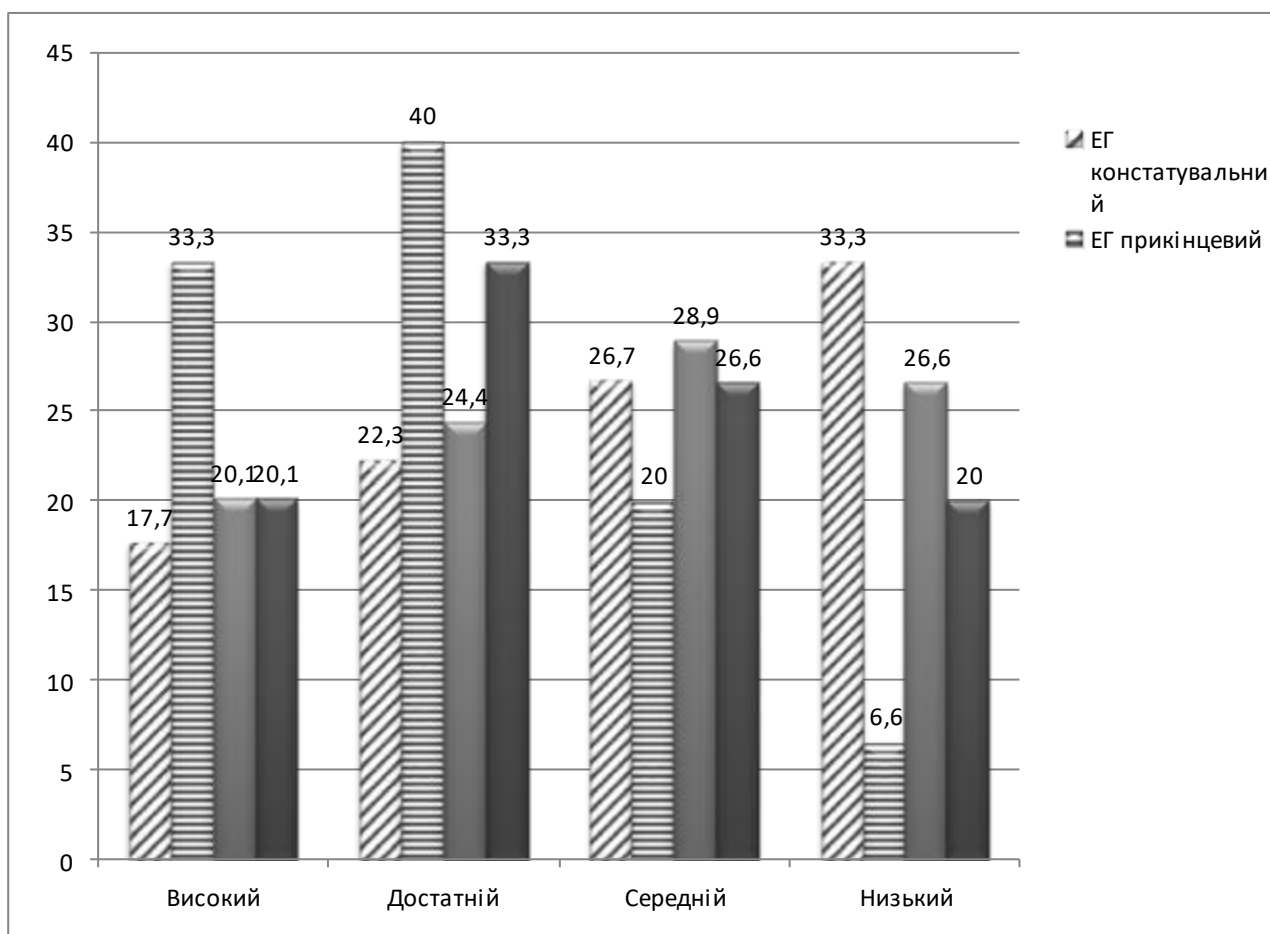


Рис.2.2. Рівні підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі за когнітивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

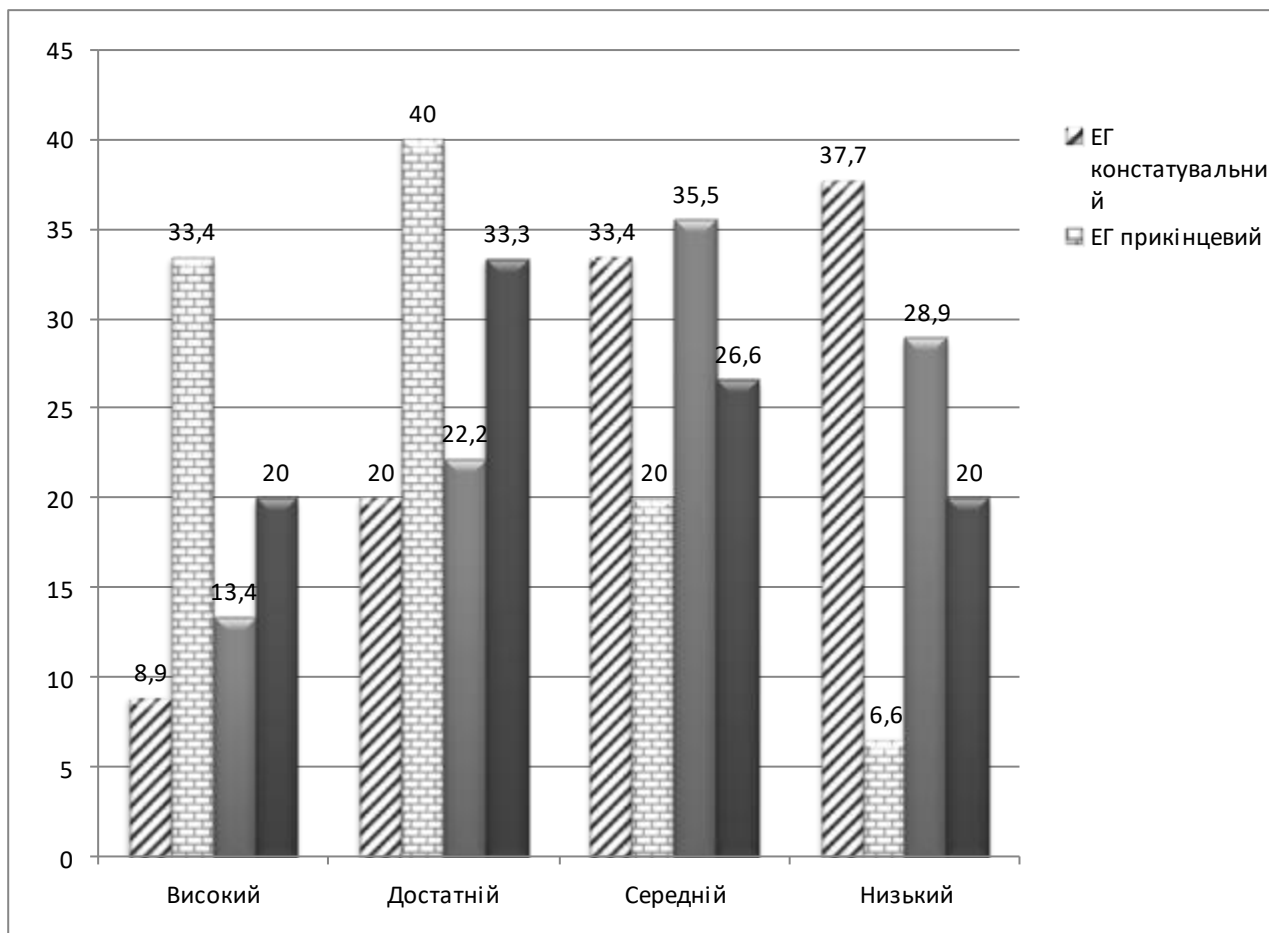


Рис.2.3. Рівні підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі за комунікативно-мовленнєвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

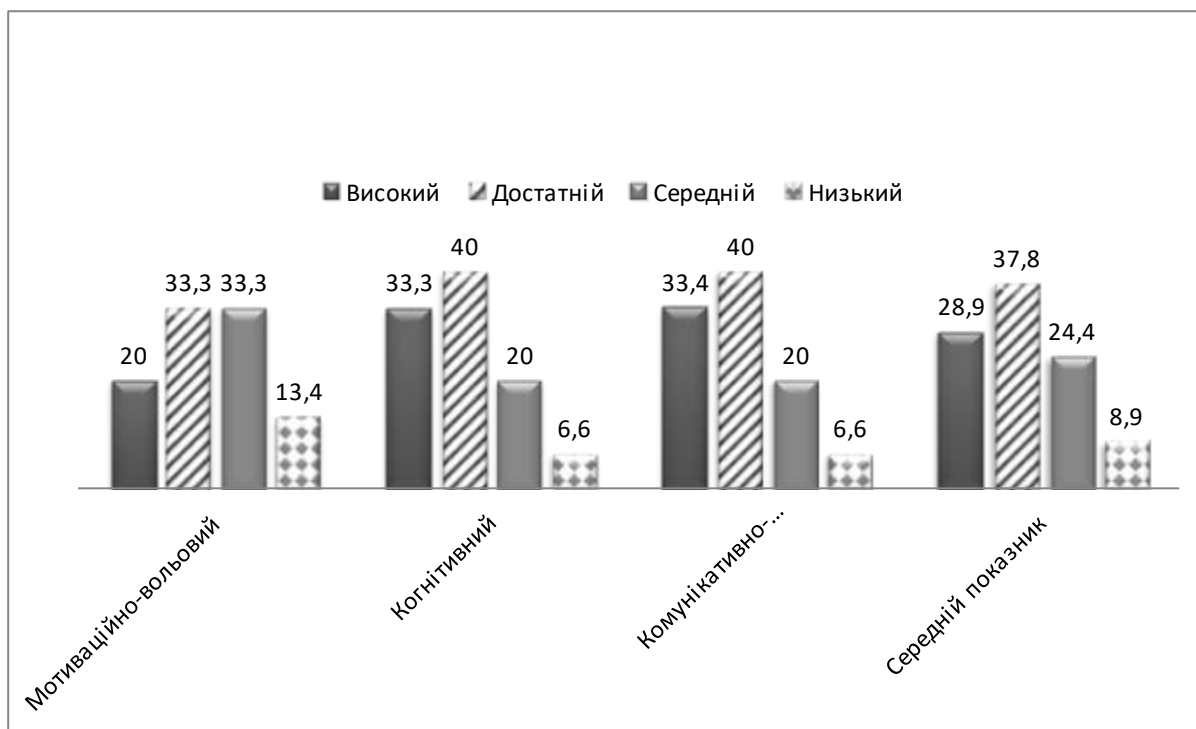


Рис. 2.4. Результати дослідження рівнів підготовленості експериментальної групи дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі за критеріями (констатувальний зріз у %)

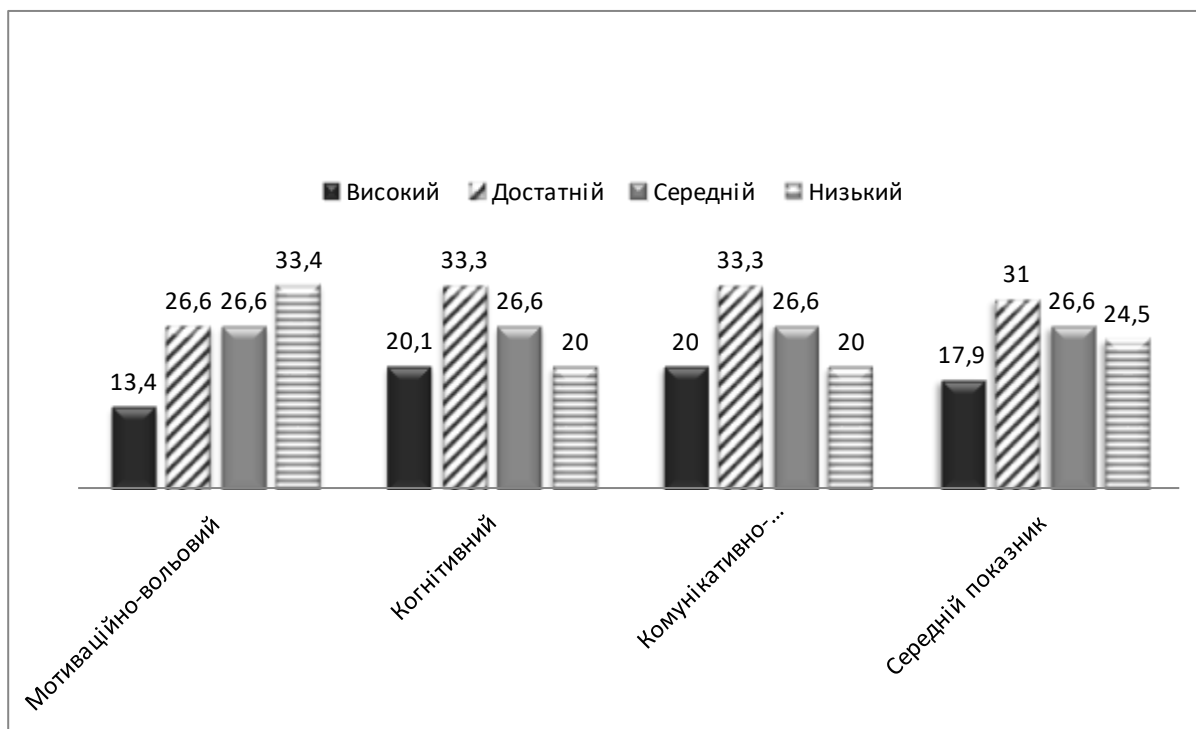


Рис.2.5. Результати дослідження рівнів підготовленості контрольної групи дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі за критеріями (констатувальний зріз у %)

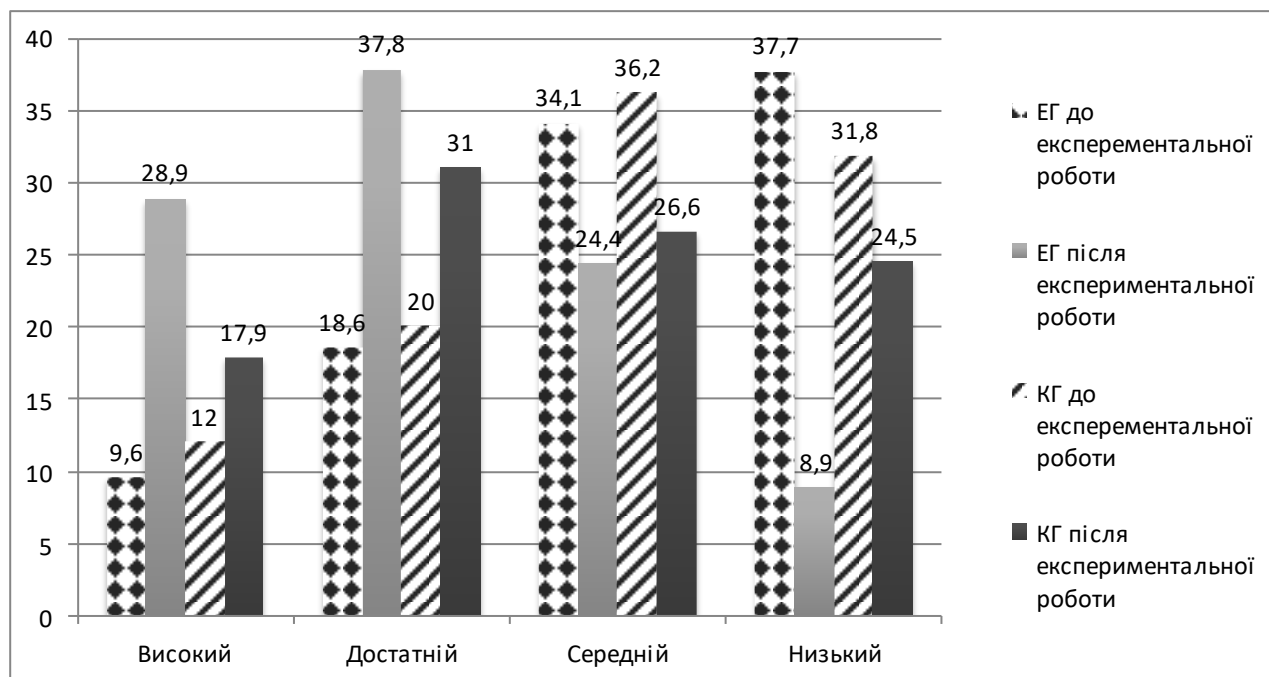


Рис. 2.6. Порівняльні дані рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі (у %)