

DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.2.1.7>

POZNAWANIE PRZEDMIOTÓW ŚRODOWISKOWYCH PRZEZ PRZEDSZKOLAKI Z UPOŚLEDZENIEM WZROKU

Oleg Lehkyi

*kandydat nauk pedagogicznych, starszy pracownik naukowy
Wydziału Edukacji Dzieci z Wadami Wzroku Instytutu Pedagogiki Specjalnej i Psychologii
imienia Mykoły Jarmaczenki (Kijów, Ukraina)
ORCID ID: 0000-0001-8934-7390
e-mail: olegkij@ukr.net*

Adnotacja. W artykule omówiono kwestie procesu poznawania otaczającego świata przez przedszkolaków z upośledzeniem wzroku, rozwoju procesów poznawczych dzieci w wieku przedszkolnym: percepcja dotykowa, myślenie wizualne i logiczne, aktywność merytoryczna i praktyczna; pomoc dziecku w opanowaniu technik i sposobów postrzegania otaczającego świata, zjawisk przyrodniczych i działań przedmiotowych.

Celem tego artykułu jest rozważenie skutecznego kształtowania aktywnej percepcji dotykowej u dzieci z głębokimi zaburzeniami widzenia, poznania właściwości otaczających obiektów i kształtowania wyobrażeń o środowisku w procesie edukacji przedszkolaków z upośledzeniem wzroku.

Rezultatem pracy nad kształtowaniem aktywności przedmiotowej przedszkolaków z upośledzeniem wzroku jest kształtowanie ich pełnych pomysłów na temat otaczającego świata, otaczających przedmiotów, orientacji w przestrzeni, rozwoju myślenia i aktywności poznawczej.

Słowa kluczowe: poznanie przedmiotów środowiskowych, przedszkolaki z upośledzeniem wzroku.

KNOWLEDGE OF THE ENVIRONMENT BY PRESCHOOLS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Oleg Lehkyi

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher at the Department of Education of Visually Impaired Children
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology
of National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)
ORCID ID: 0000-0001-8934-7390
e-mail: olegkij@ukr.net*

Abstract. The article considers the issues of the process of cognition of the world around by preschoolers with visual impairment, the development of cognitive processes of preschool children: tactile perception, visual-logical thinking, subject-practical activities; assistance to the child in mastering the techniques and methods of perception of the world, natural phenomena and material activities.

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

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

Key words: cognition of environmental objects, preschoolers with visual impairment.

ПІЗНАННЯ ПРЕДМЕТІВ ДОВКІЛЛЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Олег Легкий

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)
ORCID ID: 0000-0001-8934-7390
e-mail: olegkij@ukr.net*

Анотація. У статті розглядаються питання процесу пізнання навколишнього світу дошкільниками з порушенням зору, розвитку пізнавальних процесів дітей дошкільного віку: дотикове сприйняття, наочно-логічне мислення, предметно-практична діяльність; допомоги дитині в оволодінні прийомом та способами сприйняття навколишнього світу, явищ природи і предметної діяльності.

Метою статті є розгляд питання ефективного формування активного дотикового сприймання у дітей із глибокими порушеннями зору, пізнання властивостей навколишніх предметів та формування уявлень про довкілля у процесі виховання дошкільників із порушенням зору.

Результатом роботи з формування предметної діяльності дошкільників із порушенням зору є формування у них повноцінних уявлень про навколишній світ, навколишні предмети, орієнтування у просторі, розвиток мислення та пізнавальної діяльності.

Ключові слова: пізнання предметів довкілля, дошкільники з порушенням зору.

Вступ. Одним з основних завдань дошкільного виховання дітей із порушенням зору є формування у них уявлень про навколишній світ на основі чуттєвого досвіду. Чуттєве пізнання властивостей навколишніх предметів є неодмінною умовою формування повноцінних уявлень дитини про навколишній світ, розвитку її мови, інтелекту. Яким же чином виникають уявлення на основі чуттєвого пізнання? По-перше, формування уявлень у дітей відбувається у процесі безпосереднього сприймання предметів, тобто в результаті перцептивних дій.

У зрячих дітей формування уявлень відбувається насамперед на основі зорового сприймання, що здійснюється за допомогою рухів ока, у незрячих – на основі дотикового обстеження предметів.

По-друге, уявлення формуються у процесі практичної, перетворюючої діяльності самих дітей, тобто в процесі функціональних дій із предметом. У дітей формуються такі прийоми мислення, як порівняння, пов'язане з виділенням у предметах різних ознак, узагальнення, пов'язане з відокремленням несуттєвих ознак предметів і об'єднанням їх на основі спільності та істотних особливостей.

Мислення у дітей одного й того ж віку досить різне, одні діти легше вирішують завдання практичного характеру, коли потрібно використовувати прийоми наочно-дійового мислення. Іншим легше даються завдання, пов'язані з необхідністю уявляти які-небудь явища (наочно-образне мислення), третя частина дітей легше буде міркування щодо вирішення математичних завдань (логічне мислення).

Для розумового розвитку дошкільника необхідно використовувати всі види мислення. При цьому за допомогою кожного з них у дитини краще формуються ті або інші якості мислення. Так, вирішення завдань за допомогою наочно-дійового мислення дає змогу розвивати у дітей навички керування своїми діями, здійснення цілеспрямованих, а не випадкових і хаотичних спроб у вирішенні предметно-практичного завдання.

Така особливість цього виду мислення – це те, що з його допомогою вирішуються завдання, у яких предмети можна брати в руки, щоби змінити положення і співвідношення, розташовуючи їх у просторі. За допомогою наочно-дійового мислення зручніше розвивати у дітей такі якості мислення, які формують здатність досягати практичного результату, діяти цілеспрямовано, керувати і контролювати свої дії.

Своєрідність наочно-логічного мислення полягає в тому, що, вирішуючи завдання з його допомогою, дитина має можливість розробляти різні плани для досягнення мети, подумки погоджуючи ці плани, щоби знайти найкращий. Оскільки під час вирішення завдань за допомогою наочно-логічного мислення дитині доводиться оперувати лише образами предметів (тобто предметами лише в уявному плані), то в цьому разі важче керувати своїми діями, контролювати їх у своїй уяві, а ні ж у разі, коли є можливість оперувати реальними предметами.

Тому головне завдання роботи з розвитку наочно-логічного мислення полягає в тому, щоб із його допомогою формувати вміння аналізувати різні шляхи, варіанти та способи вирішення завдань.

Це потрібно для того, щоб, оперуючи предметами у мисленнєвому плані, представляючи можливі варіанти роботи з ними, можна було би знайти швидко потрібне рішення, а не виконувати кожен можливий варіант окремо, тим більше що не завжди є можливості для виконання багаторазових варіантів у реальній ситуації.

Своєрідність словесно-логічного мислення полягає в тому, що це мислення, у процесі якого людина діє не з реальними предметами чи їхніми образами, а з поняттями про них, оформленими у словах або числах.

Проблема розвитку, корекції й удосконалення мислення дошкільників із порушенням зору є провідною в дошкільній тифлопедагогіці (Синьова, 2008). Найважливішою умовою для її вирішення є спеціальна організація всього навчального процесу, з урахуванням закономірностей і особливостей сприймання, розвитку пізнавальних можливостей дошкільників із порушенням зору.

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

Важке порушення зору кількісно обмежує образи, створює труднощі у сприйнятті предметів, знижує повноту, точність і диференційованість. Це позначається певною мірою на розумовому розвитку дитини. Через утруднення й порушення у сфері сприймання виникають труднощі в мисленневих діях, аналізі й синтезі, сприйнятті ознак і властивостей предметів, явищ або ситуацій, що є об'єктом, на який спрямована увага дитини. Недостатньо повне сприйняття ознак і властивостей об'єктів, відносна сукцесивність (переривчастість) лежать в основі труднощів, у результаті яких страждає порівняння й диференціювання у процесі наочно-дійового й наочно-образного мислення.

Процес порівняння, тобто встановлення ступеня тотожності або розходження під час зіставлення двох або декількох предметів, сприяє виокремленню характерних та істотних ознак об'єктів, їх об'єднанню за

подібними ознаками, тобто об'єднанню об'єктів за подібними ознаками у практичній або розумовій дії. Успішне формування розумових дій, наочно-логічного мислення є передумовою для оволодіння дошкільниками способами пізнавальної діяльності.

Метою статті є розгляд питання ефективності сприйняття предметів довкілля у дітей із глибокими порушеннями зору, пізнання властивостей навколишніх предметів та формування уявлень про довкілля у процесі виховання дошкільників із порушеннями зору.

Основна частина. Незрячі діти молодшого дошкільного віку ще не володіють прийомами дотикового обстеження предметів. Як показують дослідження, вони зазнають труднощів у знаходженні основних частин навіть знайомих їм предметів, іграшок (Григор'єва, 2002). Обстежуючі рухи по предмету досить хаотичні й мають в основному охоплюючий характер. До старшого дошкільного віку діти можуть навчитися цілеспрямовано і планомірно обстежувати знайомий предмет за допомогою дотику. Однак під час обстеження незнайомого предмета планомірність рухів рук дітей порушується, а це утруднює або навіть унеможливає побудову цілісного образу предмета.

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

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

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

Вже в дитячому віці у дітей із порушеннями зору необхідно формувати вміння наслідувати на основі активного дотику і пропріорецепції, що проявляється у здатності орієнтуватися в положенні своїх кінцівок одна стосовно одної, сприймати власні рухи й оцінювати опір предмета чинним діям. Процес навчання наслідувальним діям і формування самої предметної дії проходить кілька етапів. На першому з них формується вміння дитини сприймати й виконувати дію (при її чіткому виокремленні на низку складових рухів) власними руками, що направляються з допомогою дорослого.

Наступний, другий етап формування здатності до наслідування й оволодіння предметною дією вимагає досить розвинутого дотику (у тому числі володіння його прийомами), а також уміння досить чітко аналізувати цілісний етап виконання дії. На цьому етапі формується вміння сприймати спосіб виконання дій. Але якщо дитина зазнає труднощів у такому сприйнятті, то варто повернутися на якийсь із його етапів до виконання дій, що передували цій. Хоча невербальний компонент навчання наслідування і предметних дій на цих двох етапах превалює, його неодмінно варто супроводжувати словесною інструкцією, навіть тоді, коли дитина ще не говорить, тому що це сприяє розвитку розуміння мовлення дитиною.

На третьому етапі розвитку здатності до наслідування й оволодіння предметною дією стає чільним її мовний опис (хоча не виключається практичний показ окремих дій або рухів при утрудненні в їхньому виконанні). На цьому етапі мова починає виступати як засіб компенсації порушень зору, що дає змогу коригувати рухи, розвивається узагальнююча функція слова, зміцнюється зв'язок між словом і діями, а також стають досить розвиненими основні рухи рук, закріплюється у свідомості дитини й виробляється вміння застосовувати їх на практиці.

Труднощі під час оволодіння предметною дією дітьми з порушеннями зору, їх причини й умови подолання взаємозалежні між собою.

На жаль, через відсутність належної корекційно-розвиткової роботи з дитиною, що має важку патологію зорової системи, її відрізняє низька пізнавальна активність, що виражається у відсутності інтересу до дій із предметами. Опіраючись на інтерес дитини до спілкування, варто залучати її увагу до предметів, знайомити з їх призначенням, навчати способу дії з ними у процесі наслідувальної діяльності.

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

Особливо важко дітям із порушеннями зору дається оволодіння діями співвідношення. Ці дії активно формуються у віці 7–10 місяців, коли маля співвідносить предмет із певним місцем у просторі, цілий предмет – із його частинами. Дитина навчається укладати предмети на певне місце, надавати предмету стійкість, переміщувати предмет у певному напрямку тощо. Так дитина встановлює зв'язок предмета із простором, пізнає процес розташування предметів на основі сприйняття їхньої форми й об'єму, а також виділяє властивості предмета.

Затримка у формуванні дій на співвідношення дуже часто зумовлюється труднощами дитини в орієнтуванні у предметному просторі, обмеженого зоною одночасного охоплення руками.

Таким чином, рання профілактика і корекція у розвитку рухової й сенсорно-перцептивної сфери дитини вкрай важлива для розвитку її предметної діяльності.

Формуючи предметні дії дитини, варто враховувати, що вони деякий період часу будуть мати недиференційований характер. Потрібне коригування, вербальне й невербальне, способів предметної діяльності.

Батьки вважають, що їхній дитині, що має важке порушення зору, дуже довго будуть недоступні елементарні предметні дії, і тому не ведуть терплячу й послідовну роботу з їх формування. У зв'язку з цим діти опановують побутовими навичками, в основі яких лежать найпростіші предметні дії, тільки у віці 6–7 років, тобто на 2–3 роки пізніше, ніж їхні зрячі однолітки.

Оволодіння новими предметними діями непосильне для дошкільників із порушенням зору тоді, коли воно містить у собі рішення низки нових для них завдань. Тому формування складної предметної дії вимагає тривалого відпрацювання й автоматизації всіх елементів, що становлять її. І все-таки найпростішими предметними діями з новими предметами дошкільник із важкою патологією зорової системи може опанувати самостійно, а не лише шляхом наслідування (Козлова, 2013). У цьому йому допомагає накопичений досвід роботи з іншими предметами. Отже, самонавчання дітей предметних дій можливо, але тільки тоді, коли вони вміють аналізувати предмет і при цьому використовувати досвід роботи з іншими предметами, тобто коли практична діяльність дитини здійснюється за участю образної пам'яті, образного та наочно-дійового мислення.

Як уже вказувалося раніше, наочно-дійовим мисленням називається таке мислення, що зводиться до реальних, практичних дій у наочно сприйнятій ситуації. Внутрішні розумові дії в цьому разі зведені до мінімуму, а практичне завдання вирішується за рахунок зовнішніх, практичних дій.

Розвиток наочно-дійового мислення визначається розвитком практичної діяльності, а тому розумовий розвиток дошкільника – результат формування розумових дій, що мають у своїй основі зовнішні практичні дії (Сушкова, 2006). Розвиток наочно-дійового мислення дитини визначається послідовним виникненням і розвитком усе більш складних форм практичної діяльності, такими як: маніпуляційна діяльність, предметна діяльність, знаряддева діяльність, продуктивна діяльність.

Кожен вид діяльності висуває певні вимоги до мислення дітей і разом з тим створює умови для його розвитку в певному напрямі. Роль практичної діяльності для розвитку пізнавальної діяльності дитини велика, тому що в процесі цієї діяльності формуються особливі практичні дії, спрямовані на предмет із метою його більш глибокого пізнання. Це зумовлюється тим, що, на відміну від сприйняття, у процесі якого дитина отримує відомості про зовнішні властивості предметів (форму, величину й ін.), наочно-дійове мислення спрямоване на виявлення схованих властивостей предметів і явищ. Перетворюючи предмет практичними способами, дитина виявляє його сховані внутрішні властивості, завдяки чому формуються уявлення про цей предмет. Так вирішуються два досить важливі пізнавальні завдання, одне з них – збір даних про пізнавальний об'єкт, друге – узагальнення цих даних. Тому дуже важливо, щоб у процесі розвитку наочно-дійового мислення дитина опановувала уміння узагальнення у процесі практичних дій.

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

Перший вид наочно-дійового мислення характеризується спрямованістю на пізнання об'єкта (безпосередньо до отримання якого-небудь практичного результату). Цей вид наочно-дійового мислення розглядається як опосередкована пізнавальна діяльність, зумовлена в основному особливостями пізнаваного об'єкта. Наприклад, дитина, що отримала в руки новий предмет, спрямовує свої дії на те, щоби краще ознайомитися з новим предметом, його складовими частинами, зв'язками частин тощо. Дитина повертає і стискає предмет у руках, розбирає його тощо.

Дії, спрямовані на перетворення об'єкта з метою виявлення тих або інших його властивостей і зв'язків, які необхідні для досягнення певного практичного результату, виступають як так звані практичні пробуючі дії. Їхня характерна риса полягає в тому, що вони спрямовані на пошуки, виділення елементів ситуації, безпосередньо необхідних для виконання запланованого дитиною завдання (задуму). Ці дії виступають як певна форма пошукової діяльності, у якій реалізується пошукова активність. Цей вид діяльності ще недосконалий у дошкільному віці, але вже являє собою діяльність, спрямовану на зміну ситуації, за постійного обліку ефективності такої діяльності.

З розвитком здатності до реалізації пробуючих дій закладаються основи орієнтувальної діяльності, що є сукупністю дій суб'єкта, спрямованих на активне орієнтування в ситуації, її обстеження, а також планування власного поводження. Ця діяльність лежить в основі компенсації зорового порушення. Вона являє собою єдність сенсорних та інтелектуальних компонентів, що активно формуються у практичній діяльності дитини в дошкільному віці.

Сформованість пробуючих дій значно полегшує весь процес рішення практичного завдання, тому що виконавчій дії починають передувати практичні пробуючі дії. Дитина вже може передбачати на початковому етапі дії (на основі зіставлення цього результату з попереднім досвідом виконання схожої дії) її кінцевий ефект, і завдяки цьому пригальмовувати (у випадку неспіху) або продовжувати (при позитивному результаті) практичну дію, що почалася.

Успішний пошук вирішення практичних завдань шляхом пробуючих практичних дій здійснюють лише діти з досить високим рівнем розвитку пізнавальної діяльності.

У процесі розвитку наочно-дійового мислення формуються передумови до виникнення наочно-образного мислення, що характеризується тим, що рішення певних завдань може бути здійснено дитиною у плані

уявленнь, без участі практичних дій. Ця функція мислення формується у процесі розвитку ігрової й наслідувальної діяльності. Так, під час рішення певних перцептивних завдань процес сприйняття протікає в тісному зв'язку із процесом уявлення (наприклад, вибрати з ряду геометричних фігур задану дитина зможе тоді, коли має про неї уявлення).

У наочно-образному мисленні вміння представляти предмети в тому виді, як вони сприймалися, є вихідним. Отже, дуже важливо, щоб діти з порушенням зору опанували узагальненими способами обстеження різних предметів. Спосіб обстеження являє собою послідовну практичну реалізацію завдань спостереження, зміст якого визначається в дошкільному віці завданнями продуктивної діяльності (конструювання, малювання й ін.). У дітей з важкою патологією зорової системи способи обстеження повинні формуватися залежно від ступеня важкості порушень зорового аналізатору. Водночас незрячих дітей і дітей із порушенням зору варто навчати загальної послідовності дій, характерної для багатьох видів обстеження: сприйняття цілісного вигляду предмета; виділення основних частин цього предмета й визначення їхніх властивостей (форма, величина тощо); визначення просторових розміщень частин одна відносно одної (вище, нижче, ліворуч, праворуч); виділення більш дрібних частин предмета і встановлення їх просторового розташування стосовно основних частин, а потім повторне цілісне сприйняття.

Виділення комплексу видових ознак (призначення предмета, його будова й матеріал) допомагає дитині оперувати видовими поняттями, бо істотними ознаками для видових узагальнень предметів є їхні зовнішні особливості (маються на увазі предмети одягу і взуття, меблів, посуду тощо), уявлення про які повинно бути сформоване відповідно до програмних вимог у молодшому дошкільному віці. Наприклад, крісло від стільця відрізняється наявністю підлокітників; панчохи, гольфи, носки – довжиною; шарф, хустка, косинка – формою. Дослідним шляхом дитина з порушенням зору може встановити розходження в предметах і пояснити їхню причину, посилаючись на розходження у призначенні. Знання видових ознак (а такими є знання про призначення предмета, його будову й матеріал, з якого він зроблений) допомагають дитині досить усвідомлено, відповідно до її віку використовувати слова, що позначають видові поняття.

Подальший розумовий розвиток, що приходить на середній дошкільний вік, іде в таких напрямках, як:

- оволодіння цілеспрямованими дослідницькими діями, що дозволяють вести сенсорно-перцептивний аналіз, необхідний для вирішення завдання про цільове використання предметів у практичній діяльності;
- оволодіння вмінням виділяти не тільки яскраво виражені в предметах якості та властивості (форма, величина, кольори тощо), але й розуміти істотні характеристики, що лежать в основі первинних родових понять;
- засвоєння елементарних родових понять (іграшки, продукти, одяг, інструменти, меблі й ін.), в основі яких одна істотна ознака – призначення. Усвідомлення родових понять із комплексу істотних ознак на цьому етапі розумового розвитку поки ще дитині недоступно.

Варто пам'ятати, що старші дошкільники з порушенням зору повноцінно засвоюють назви тільки тих предметів, які були включені в процес їхньої пізнавальної або практичної діяльності. Особливе значення для розвитку їхнього вміння точно використовувати слово, характеризуючи особливості предметів, і логіки мислення має навчання порівняння. Необхідно послідовно вести дітей від порівняння предметів взагалом (за призначенням, формою, величиною, кольором) до виокремлення і порівняння частин, деталей, спочатку в плані розходження, потім – подібності. Закінчується порівняння узагальненням, де виділяються відмітні ознаки кожного предмета.

У процесі роботи нами використовувалися методи проблемних ситуацій, практико-орієнтовні завдання, спеціальна організація навчального процесу, спрямована на розвиток наочно-логічного мислення дошкільника, його повноцінну взаємодію зі світом реальних речей, у процесі якої він використовує і перетворює їх на основі вироблених способів дій, з урахуванням закономірностей і особливостей сприймання, розвитку пізнавальних можливостей дошкільників із порушенням зору.

Спеціальне навчання дітей із порушенням зору способів пошукової і планувальної діяльності, узагальненого способу аналізу умов вирішення практичного завдання має велике значення для розвитку їхнього мислення, тому що саме в пошуковій діяльності дитина здійснює аналіз одержуваних результатів, їх особливу обробку, що є основою не лише формування, але й побудови наступних дій. Ці дії виступають як послідовні кроки у досягненні мети практичної діяльності.

Висновки. Підбиваючи підсумок, можна зробити висновок, що формування пізнавальної діяльності у дошкільників із порушенням зору здійснюється на основі спеціально організованих корекційно-розвивальних занять під час вирішення ними пізнавальних завдань у різних видах предметно-практичної діяльності.

З активним включенням не лише мови й пам'яті, але й мислення в сенсорно-перцептивну діяльність дитини з порушенням зору настає наступний етап розвитку предметно-практичної діяльності, що охоплює кінець дошкільного віку й інтенсивно розвивається у період навчання в молодших класах.

Подальші наукові пошуки у реалізації дошкільного виховання, подальша корекційно-розвивальна робота, у процесі якої дитина розкриває для себе істотні особливості довколишніх предметів, сприятиме формуванню варіативних способів пізнання, що розвиває спостережливість і логічність мислення. Це забезпечуватиме дитині можливість діяти в повсякденному житті розумно й досить самостійно, забезпечить досягнення результатів і ефективної предметно-практичної діяльності, інтелектуально-розвинутої творчої особистості.

Список використаних джерел:

1. Григорьева Л.П. (2002). Формирование сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения. *Дефектология*. № 2. С. 92–96.
2. Козлова Т.Г. (2013) Сенсорна кімната як засіб оптимізації корекційної роботи з дітьми, які мають вади зору. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. № 2. С. 27–31.
3. Сушкова Г.Г. (2006) Вади зору – не перешкода для повноцінного розвитку дітей. *Дошкільне виховання*. № 12. С. 11–13.
4. Синьова Є.П. (2008) Тифлопсихологія. Київ: Знання.

References:

1. Grigor'eva L.P. (2002). Formirovanie sensorynyh jetalonov u detej s narushenijami zrenija [Formation of sensory standards in children with visual impairments]. *Defektologija*. № 2. P. 92–96 [In Russian].
2. Kozlova T.G. (2013). Sensorna kimmnata jak zasib optymizacii' korekcijnoi' roboty z dit'my, jaki majut' vady zoru [Sensory room as a means of optimizing correctional work with children with visual impairments]. *Vyhovatel'-metodyst doshkil'nogo zakladu*. № 2. – P. 27 – 31 [In Ukrainian].
3. Sushkova G.G. (2006). Vady zoru – ne pereshkoda dlja povnocinnogo rozvytku ditej [Visual impairments are not an obstacle to the full development of children]. *Doshkil'ne vyhovannja*. № 12. – P. 11–13 [In Ukrainian].
4. Synova Ye.P. (2008) Tyflopsykholohiia [Typhlopsychology]. Kyiv: Znannia [In Ukrainian].