

[Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu : // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93>. **5. Poriadok** orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh // Uriadovyi kurier. – 20.08.2011. – № 153. – S. 3. **6. Psykholohyia** semy y bolnoi rebenok. - Sankt-Peterburh: Rech, 2007. – 400 s. **7. Shevtsov A.H.** Simia i dytyna v umovakh inkliuzyvnoi osvity / A.H.Shevtsov, O.V.Romanenko, L.O.Khanzeruk, O.V.Chebotarova. - Kyiv: Slovo, 2013. – 112 s.

Авторський внесок: Миронова С.П. – 100%
Дата відправлення статті 18.03.17 р.

УДК 159.922.76-056.262-053.4

О.М. Паламар
palamar_lena@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ТА КОМПЕНСАЦІЇ

Відомості про автора: Паламар Олена Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. E-mail: palamar_lena@ukr.net

Contact: Palamar Olena, PhD of psychology, Associate Professor at the Typhlopedagogical Department, Faculty of Corrective Pedagogy and Psychology, National Pedagogical M.P. Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: psychological competence of the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue). E-mail: palamar_lena@ukr.net

Паламар О.М. Психологічні особливості навчально-пізнавальної діяльності дітей з порушеннями зору молодшого шкільного віку: шляхи корекції та компенсації. В статті розкрито основні психологічні особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з порушеннями зору молодшого шкільного віку. Проаналізовано специфічні особливості формування системи чуттєвого сприймання дітей даної нозології такі, як низька диференційованість, слабкість аналізу та синтезу сенсорної і несенсорної інформації. Визначено, що провідними напрямками роботи з корекції сприймання дитини з

порушеннями зору, є розвиток елементарних функцій сенсорних систем (зокрема, зорової, дотикової) та активізація інших психічних процесів, які включені до процесу сприймання (пам'яті, мислення, мовлення). Автором названі об'єкти корекційно-компенсаторної роботи в процесі навчання дітей з порушеннями зору, зокрема: знижена здатність до розпізнання зовнішніх і внутрішніх ознак в їх взаємозв'язку; невміння використовувати виділені ознаки з метою розпізнання предметів; знижений рівень наочно-дійового та наочно-образного мислення; збідненість предметних уявлень; знижена орієнтувальна активність. Названо об'єкти корекційно-компенсаторної роботи в процесі навчання дітей з порушеннями зору. Надано рекомендації з розвитку узагальненості сприймання об'єктів, що обстежуються дитиною; формування навичок розпізнавання об'єктів; корекції цілісності сприймання в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Описано прийоми корекції елементарних сенсорних функцій. Значну увагу приділено висвітленню змісту роботи з розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення, активізації орієнтувальної активності, формуванню довірливої уваги, розвитку пам'яті дитини з порушеннями зору.

Ключові слова: діти з порушеннями зору, пізнавальна діяльність, сприймання, наочно-дійове мислення, наочно-образне мислення, корекція, компенсація.

Паламарь Е.М. Психологические особенности учебно-познавательной деятельности детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста: пути коррекции и компенсации. В статье раскрыты основные психологические особенности учебно-познавательной деятельности ребенка с нарушениями зрения младшего школьного возраста. Проанализированы специфические особенности формирования системы чувственного восприятия детей данной нозологии такие, как низкая дифференцированность, слабость анализа и синтеза сенсорной и несенсорной информации. Определено, что ведущими направлениями работы по коррекции восприятия ребенка с нарушениями зрения, являются развитие элементарных функций сенсорных систем (в частности, зрительной, осязательной) и активизация других психических процессов, включенных в процесс восприятия (памяти, мышления, речи). Автором названы объекты коррекционно-компенсаторной работы в процессе обучения детей с нарушениями зрения, а именно: сниженная способность к различению внешних и внутренних признаков в их взаимосвязи; неумение использовать выделенные признаки с целью распознавания предметов; сниженный уровень наглядно-действенного и наглядно-образного мышления; бедность предметных представлений; сниженная ориентировочная активность. Названы объекты коррекционно-

компенсаторной работы в процессе обучения детей с нарушениями зрения. Даны рекомендации по развитию обобщенности восприятия объектов, которые исследуются ребенком; формирования навыков распознавания объектов; коррекции целостности восприятия в процессе учебно-познавательной деятельности. Описаны приемы коррекции элементарных сенсорных функций. Значительное внимание уделено освещению содержания работы по развитию наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, активизации ориентировочной активности, формированию произвольного внимания, развитию памяти ребенка с нарушениями зрения.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, познавательная деятельность, восприятие, наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, коррекция, компенсация.

Palamar O. Psychological features of the learning and cognitive activity in visually impaired children of primary school age: ways of correction and compensation. The article covers principal psychological features of the learning and cognitive activity in visually impaired children of primary school age. The author reviews specific features in development of the system of sensory perception for children of the given category, such as lack of differentiation, insufficiency of analysis and synthesis of the sensory and non-sensory information. It has been defined, that the primary direction for special educational intervention and correction of perception for a visually impaired child should be targeted at support of the basic functions of the sensory systems (of the visual and tactile perception, in particular), as well as the activation of other mental processes involved in the process of perception (memory, thinking, speech). The author outlines the objects for corrective-compensatory work in the process of teaching children with visual impairments. They are the following: reduced ability to distinguish between external and internal features in their interrelation; inability to use the selected features for the purpose of recognizing objects; reduced level of visual active and visual figurative thinking; poverty of objective representations; reduced orientational activity. The role of the purposeful communication between the child and the teacher in the process of perception is defined. The teacher's task is to regulate and direct the process, teaching the verbal designation of the features of the subject and the methods helping to memorise the selected features, images, and names. The author offers recommendations and guidelines for development of the generalised perception of objects explored by the child; teaching children objects recognition skills; correction of the perception integrity in the process of educational and cognitive activity. The techniques of correction of the basic perceptive functions are described, such as enhancing the attributes of objects that are presented for perception. Considerable attention is paid to the coverage of the content of work on the development of visual active and visual figurative thinking, prompting

orientation activity, development of voluntary attention and memory for a child with visual impairments. The importance of the rational organisation of the practical activities involving visual materials in the learning process (testing the skills of object detection, training skills of objects recognition, defining a cognitive task, etc.) is revealed. The article also contains the technique for working with simple object images; the features of studying complex object images, as well as the specifics of the work aimed at understanding the content of complex subject illustrations.

Key words: visually impaired children, cognitive activity, perception, visual active thinking, visual figurative thinking, correction, compensation.

Постановка проблеми. Вступ дитини з порушеннями зору до школи становить важливий етап в її особистісному розвитку. Основною метою діяльності дитини стає навчання. Для того, щоб засвоїти знання, учень має оволодіти навичками спостереження, порівняння, запам'ятовування навчального матеріалу, організації власної розумової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчально-пізнавальні діяльність дитини з порушеннями зору має свої специфічні особливості, які були предметом досліджень тифлопедагогіки (Л.С. Вавіна, М.І. Земцова, І.С. Моргуліс, С.В. Федоренко та ін.) і тифлопсихології (О.Г Литвак, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, В.М. Сорокін, В.О. Липа та ін.). Проблеми активізації пізнавальної діяльності, формування особистісних якостей, необхідних для успішної навчальної діяльності висвітлювалися в роботах Л.С. Волкової, З.Г. Єрмолович, Л.І. Моргайлик, Т. П. Свиридюк, В.А. Феоктистової; питання компенсації порушень перцептивно-когнітивного розвитку представлені в дослідженнях Л.П. Григорьевої, Т.І. Гаврилко, З.Г. Єрмолович, С.В. Сташевського; питання корекційної спрямованості навчального процесу представлені в роботах В.М. Акімушкіна, І.С. Моргуліса, В.А. Феоктистової, Л.І. Моргайлик.

Метою цієї статті є поєднання результатів теоретичних і прикладних досліджень особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з порушеннями зору молодшого шкільного віку, визначення шляхів корекції та компенсації порушень зору в навчально виховному процесі.

Основний матеріал. Навчальна діяльність в молодшому шкільному віці безпосередньо пов'язана з розвитком психічних процесів пізнання довкілля – сприймання, мислення, пам'яті, мовлення. Система чуттєвого сприймання дитини з порушеннями зору характеризується повною або частковою відсутністю зорових образів і уявлень про довколишній світ. Властиве для дітей з порушеннями зору зниження загальної та пізнавальної активності призводить до того, що сформовані

в них сенсорно-перцептивні образи предметів досить часто бувають збідненими, викривленими, нестійкими [2; 4; 5; 6].

Ще однією з найбільш характерних рис сприймання дитини з порушеннями зору є його низька диференційованість, яка пов'язана з віковою та функціональною слабкістю аналітичної функції. Діти виділяють випадкові, найбільш виразні ознаки, не помічаючи при цьому суттєвих і характерних рис об'єкта [2; 3]. В процесі сприймання відбувається синтез сенсорної і несенсорної (вербальної) інформації. Для дітей з порушеннями зору досить складно співвіднести виділені ознаки об'єкта з його смисловим значенням. Порушення синтезу чуттєвої і вербальної інформації призводить до того, що досить часто знання дитини про предмети і явища не мають сенсорного (чуттєвого) змісту [2].

В молодшому шкільному віці сприймання тісно пов'язане з дією і практичною діяльністю дитини. Сприйняти предмет – означає щось з ним зробити, взяти до рук, обстежити. Сприймається в основному те, що безпосередньо включено до діяльності та життя дитини, і те, на що вказує, або на чому акцентує увагу дорослий [3, с. 51]. Вибірковість сприймання дітей з порушеннями зору обумовлена тим, що сфера діяльності та інтересів дитини включає незначне коло доступних для її сприймання об'єктів. Сприймання молодших школярів з порушеннями зору дуже тісно пов'язане з їх життєвим досвідом. Те, що виходить за межі цього досвіду, слабо усвідомлюється і сприймається недиференційовано. Особливо важливим є життєвий досвід дитини в процесі сприймання простору і часу. Вчителю необхідно спеціально навчати дітей правильно сприймати й оцінювати часові та просторові відношення, оперувати поняттями, які відображають ці відношення.

Відповідно до вікової норми, в молодшому шкільному віці сприймання характеризується вираженою емоційністю. Увагу дитини пригортають об'єкти, властивості і ознаки яких викликають жваву емоційну реакцію. Сильні емоції, викликані в результаті чуттєвого сприймання об'єктів, можуть загальмувати осмислення цих об'єктів в їх символічному чи схематичному вираженні [3, с. 51-53].

Навчальний процес та організована корекційно-компенсаторна робота обумовлюють поступову перебудову сприймання дитини з порушеннями зору, воно набуває рис цілеспрямованої і керованої специфічної діяльності. Вчитель спеціально організовує сприймання, ставить пізнавальні завдання, вчить контролювати процес та результати сприймання. Співвідношення сприймання і діяльності поступово змінюється від сприймання заради правильних дій з предметом, до цілеспрямованих дій з предметом заради правильного його сприймання (дія стає умовою цілеспрямованого сприймання) [2; 4; 5; 6]. Цілеспрямованість сприймання, яка формується в процесі навчання, надає йому характеру організованого спостереження. Вчитель

спеціально організовує спостереження навчальних об'єктів, навчає виділяти суттєві ознаки і властивості предметів і явищ, вказує, на чому необхідно зосередити увагу, привчає цілеспрямовано та систематично аналізувати об'єкти, що сприймаються. Ефективним методом організації сприймання в навчальному процесі є спеціально організоване порівняння.

Засвоєні і збережені в пам'яті дитини з порушеннями зору образи-уявлення є основою для формування знань, умінь і навичок. Однак, чуттєві предметні уявлення без постійного закріплення мають тенденцію до розпаду. Тому, корекційно-компенсаторна робота, спрямована на формування і розвиток у дітей з порушеннями зору чуттєвих уявлень, має починатися з перших місяців життя дитини, продовжуватися в дошкільному, молодшому шкільному та старшому шкільному віці (до 15 – 16 років). В молодшому шкільному віці можна досягнути суттєвих результатів у компенсації розвитку процесів сприймання.

В тифлопсихології виділяють два напрями роботи з корекції сприймання: 1) розвиток елементарних функцій сенсорних систем (зокрема, зорової і дотикової), 2) активізація інших психічних процесів, які включені до процесу сприймання (пам'яті, мислення, мовлення) [2]. Об'єктами корекційно-компенсаторної роботи є такі особливості сприймання в молодшому шкільному віці, як: 1) зниження здатності до розпізнання зовнішніх і внутрішніх ознак в їх взаємозв'язку; 2) невміння використовувати виділені ознаки з метою розпізнання предметів; 3) знижений рівень наочно-дійового та наочно-образного мислення; 4) збідненість предметних уявлень; 5) знижена орієнтувальна активність [1; 2; 5; 6].

Впізнавання об'єкта дітьми з порушеннями зору відбувається або як процес послідовний, розгорнутий у часі (сукцесивний), або як одномоментний (симультанний) процес. В процесі послідовного сприймання може порушуватися його цілісність. Цілісність сприймання також залежить від оволодіння операціями мислення (аналіз, синтез, узагальнення та ін.), які органічно включені в його процес. Скоригувати порушення цілісності сприймання об'єктів допомагають завдання з розвитку орієнтувально-пошукової діяльності дитини в полісенсорному середовищі, розвиток мислення, пам'яті, мовлення.

Узагальненість сприймання дітей з порушеннями зору знижується через проблеми з виділенням суттєвих ознак предметів. В навчальному процесі вказані проблеми коригуються шляхом формування системного образу об'єкта, що включає окрім сенсорного матеріалу, понятійні та семантичні компоненти. Оскільки сприймання має тісний зв'язок з мовленням, словесний опис предмета, що обстежується, сприяє кращому усвідомленню його ознак. Організоване спілкування дитини з педагогом в процесі сприймання, навчання позначати ознаки предметів за допомогою слів сприяють створенню стійких чуттєвих образів

предметів, міцному збереженню їх в пам'яті, регулюють та скеровують процес сприймання.

Використання прийомів утворення цілого з його частин сприяє розвитку цілісності сприймання. Спочатку діти розглядають та вивчають цілісні зображення. Потім ставиться завдання визначити, до якого об'єкта належить та чи інша частина. З аналогічною метою використовується прийом перекривання частини зображення. Для формування усталених образів предметів, в процесі сприймання пропонується застосовувати прийом впізнавання зображень в різних умовах їх пред'явлення.

Одним з прийомів корекції елементарних сенсорних функцій є підсилення ознак предмета, що пред'являється для сприймання. Ефект підсилення ознак досягається завдяки підбору оптимальних характеристик, відповідно до зорових можливостей дитини (ознаки мають бути підсиленими, однак комфортними для сприймання): 1) збільшення або зменшення розміру об'єкта; 2) підбір придатного для сприймання кольору, врахування його яскравості, контрасту з фоном; 3) підсилення контуру, видалення дрібних і малозначущих ознак, що ускладнюють сприймання; 4) виділення ознак предметів за допомогою фактури і властивостей різних матеріалів.

Сприймання розвивається і коригується в процесі предметно-практичної діяльності. На початковому етапі перцептивні дії дитини розгорнуті в часі. В результаті цілеспрямованої роботи відпрацьовується навички орієнтування у мікропросторі, точність рухів рук, дрібна моторика, формується сенсомоторна координація (взаємодія зорового і дотикового сприймання), розвивається рухова пам'ять.

В навчальному процесі важливе корекційне значення має розвиток наочно-дійового та наочно-образного мислення дітей з порушеннями зору. Вправи з розвитку наочно-дійового мислення забезпечують поступову інтеріоризацію – переведення перцептивних дій у внутрішній план. Розвитку наочно-дійового мислення сприяє організація практичних дій з наочними матеріалами, представленими натуральними предметами, моделями, геометричними тілами, муляжами та ін. Корекційну роботу необхідно починати з виконання найпростіших завдань, спрямованих на пошук предмета. Вчитель орієнтує увагу дитини в певній частині макро- або мікропростору, де знаходиться необхідний предмет. Дитині потрібно знайти предмет, виділити його на фоні інших.

Після відпрацювання навичок цілеспрямованого знаходження предмета, послідовно вводяться завдання: 1) на визначення інформативних ознак об'єкта сприймання; 2) на розпізнавання об'єкта на основі цих ознак; 3) на порівняння предметів: виділення рис подібності і відмінності за однією, або кількома ознаками; 4) на узагальнення та класифікацію об'єктів [2].

Для корекції і розвитку сприймання, важливо організувати цілеспрямовану роботу з впізнавання предметів. Впізнавання предмета має бути організоване вчителем як активний процес. Воно базується на раніше сформованих уявленнях і засвоєних знаннях. Впізнавання образу предмета має кілька фаз: 1) сприймання об'єкта як нероздільного цілого, 2) виокремлення ознак та елементів, 3) інтеграція ознак, елементів в цілісний образ, порівняння його з раніше засвоєними і збереженими в пам'яті еталонами. Зазвичай, в умовах зорової деривації описаний процес розгорнутий у часі [2].

Перед дітьми ставляться завдання: 1) знайти вказаний предмет і виділити його ознаки; 2) ідентифікувати предмет шляхом співставлення його з раніше засвоєними еталонними образами; 3) назвати предмет; 4) віднести предмет до певного класу об'єктів. Якщо предмет не знайомий дітям, доцільно ввести етап першого ознайомлення, метою якого є усвідомлення і запам'ятовування ознак предмета і класу об'єктів, до яких він належить [2; 4; 5].

Розвиток умінь розпізнавати об'єкти відбувається шляхом виконання вправ на повторне впізнавання раніше досліджених об'єктів. В результаті таких вправ відпрацьовуються навички виділення знайомих ознак, створюються умови для паралельного відображення кількох ознак. Важливо також сформулювати у дітей з порушеннями зору здатність впізнавати об'єкт незалежно від мінливих факторів (умов його сприймання, віддаленості, місця розташування). Постановка пізнавальних задач підвищує сенсорну чутливість, оскільки мислення активізує сенсорні процеси, сприяє впізнаванню об'єкта в умовах, що утруднюють виділення ознак [2; 3; 5]. В практиці навчання використовують такі види завдань з розвитку наочно-дійового мислення дітей з порушеннями зору:

1) виконання дій за зразком (сенсорно-перцептивним образом), який постійно знаходиться в полі зору дитини. Учню необхідно відтворити смислові зв'язки і структуру дії або зображення;

2) відтворення дій (або зображень) по пам'яті. Дитині пред'являється відповідний зразок з установкою на запам'ятовування, час обстеження зразка не обмежується, допускається повторне обстеження з метою формування адекватного образу об'єкта. Рекомендується поступово збільшувати інтервал часу між безпосереднім сприйманням та відтворенням;

3) виконання дії чи зображення на основі словесної інструкції педагога. На початковому етапі подається інструкція, що включає одну ключову ознаку, в подальшому дві та сукупність ознак.

Наочно-образне мислення становить ланку переходу від дій з предметами до понятійного відображення, опосередкованого знаками і символами. Для розвитку наочно-образного мислення, вчитель здійснює керівництво процесом сприймання: ставить завдання на пошук та

знаходження об'єкта в перцептивному полі, виділення його на фоні інших. Виділивши малюнок як об'єкт пізнавальної діяльності, діти навчаються орієнтуватися на його площині: виділяти верх – низ, праву – ліву, центральну частини. Наступним етапом є цілеспрямований пошук предметних зображень на малюнку. В предметних зображеннях спочатку виділяють їх основні характеристики (форму, колір, розмір). Після знаходження об'єкта, дитина виділяє його ознаки (суттєві та другорядні), озвучує результати обстеження.

Робота з розвитку наочно-образного мислення розпочинається з розпізнавання простих предметних зображень. Основними прийомами, що використовуються в цьому процесі, є: 1) детальний опис кожного зображення під керівництвом вчителя; 2) класифікація зображених предметів за заданими ознаками; 3) порівняння зображень за визначеними ознаками; 4) впізнавання або знаходження предметного зображення за словесним описом; 5) встановлення просторових відношень, величини зображених предметів; 6) визначення співвідношення реальної величини предмета з представленим зображенням [2]. Для впізнавання предмета на малюнку, вирішальне значення має виділення його контуру. Прийомами виділення і розпізнавання контуру є такі вправи: 1) співставлення силуетного трафарету із зображенням предмета; 2) простеження контуру олівцем, пальцем; 3) розпізнавання цілісних контурних зображень або розпізнавання за деталями зображення; 4) виділення заданого контуру за умов його часткового перекриття іншими об'єктами [2].

Складні предметні ілюстрації характеризуються наявністю багатьох елементів, другого плану, представленого за законами перспективи, різнокольорового фону та ін. Правильне оцінювання просторових відношень предметів сприяє кращому розумінню складних предметних зображень. Для розвитку навичок розпізнавання таких ілюстрацій, вчитель пред'являє предмети, зображені з різних кутів зору; розглядаються випадки часткового накладання (перекривання) зображень, в яких для правильного сприймання необхідно домислити перекриту частину предмета. Робота із складними сюжетними малюнками вимагає виділення головного в сюжеті; визначання суб'єкта (носія) дії; розуміння, на що спрямована дія, який її характер; з'ясування причинно-наслідкових та просторово-часових відношень, представлених в сюжеті ілюстрації. Усвідомлення змісту сюжетних ілюстрацій відбувається при виконанні завдань на створення детального словесного опису зображення, формулювання назви до малюнка чи серії малюнків, розташування серії малюнків у смисловій послідовності (малюнковий план сюжету). Сприймання сюжетних зображень створює умови для розвитку наочно-образного мислення, формування здатності встановлювати просторово-часові та причинно-наслідкові зв'язки між зображеними об'єктами.

Для розвитку орієнтувальної активності дитини, спрямованої на виділення ознак предметів, важливо організувати її увагу за допомогою чітких інструкцій. В молодшому шкільному віці основною особливістю уваги є слабкість її вольової регуляції. В цьому віці дитина здатна утримувати увагу на об'єкті переважно під дією близької мотивації – отримати від вчителя (дорослого) високу оцінку результатів навчальної діяльності, виконати завдання краще від інших [5]. Мимовільна увага виникає в процесі роботи з навчальним матеріалом, який викликає емоційне ставлення. Концентрація і стійкість мимовільної уваги підвищується в роботі з яскравим наочним матеріалом, представленим у вигляді ілюстрацій, макетів, моделей. Однак, надто яскраві враження, отримані від наочного матеріалу, можуть дещо загальмувати здатність аналізувати, узагальнювати та осмислювати його зміст. Оскільки в молодшому шкільному віці увага дитини з порушеннями зору характеризується низькою стійкістю, необхідно привчати учня бути уважними до того, що не викликає безпосереднього інтересу. Зосередженню уваги на уроці допомагає зміна темпу та видів роботи (усна – письмова; самостійна – фронтальна).

В молодшому шкільному віці діти схильні до механічного запам'ятовування навчального матеріалу, без усвідомлення смислових зв'язків, закладених в ньому. Вчитель має стимулювати і організувати смислове запам'ятовування навчального матеріалу, диференціювати завдання (відтворити дослівно, запам'ятати головну думку, розповісти своїми словами), пояснювати дітям прийоми запам'ятовування (чергування спроб читання та відтворення матеріалу, смислове групування, виділення опорних слів, створення логічного плану тексту).

Висновки. Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що основними шляхами корекції та компенсації недоліків пізнавальної діяльності дитини з порушеннями зору в молодшому шкільному віці є цілеспрямоване формування елементарних функцій сенсорних систем (засвоєння способів сприймання та розпізнавання об'єктів, розвиток сенсомоторної координації та ін.) та активізація вищих психічних процесів – мислення, мовлення, пам'яті (розвиток наочно-дійового та наочно-образного мислення, формування навичок словесного опису предмета, засвоєння прийомів запам'ятовування навчального матеріалу тощо).

Бібліографія

1. **Вавіна Л.** Корекційно-реабілітаційна модель специфічного компонента змісту освіти учнів з глибокими порушеннями зору // Дефектологія. – 2004. – №1. – С. 11-14. 2. **Григорьева Л. П., Сташевский С. В.** Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. Учебно-методическое пособие. – М. : АПН СССР, 1990. – 75 с. 3. **Крутецкий В.А.** Основы педагогической психологии. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с. 4. **Липа В. А.**

Психологические основы педагогической коррекции. – Донецк : Лебідь, 2000. – 319 с. 5. **Паламар О.М.** Психолого-педагогічні засади корекції пізнавальної діяльності у дітей з вадами зору // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – Випуск 3. – С. 62-72. 6. **Синьова Є.П.** Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : моногр. / Є.П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 442 с.

References

1. **Vavina L.** Korektsiino-reabilitatsiina model spetsyfichnoho komponenta zmistu osvity uchniv z hlybokymu porushenniamy zoru // Defektolohiia. – 2004. – №1. – S. 11-14. 2. **Hryhoreva L. P., Stashevskiy S. V.** Osnovnye metody razvytyia zrytelnoho vospryiatyia u detei s narushenyiamy zrenyia. Uchebno-metodycheskoe posobyе. – M. : APN SSSR, 1990. – 75 s. 3. **Krutetskiy V. A.** Osnovy pedahohycheskoi psykholohyy. – M. : Prosveshchenye, 1972. – 255 s. 4. **Lypa V. A.** Psykholohycheskye osnovy pedahohycheskoi korrektsyy. – Donetsk : Lebid, 2000. – 319 s. 5. **Palamar O.M.** Psykholoho-pedahohichni zasady korektsii piznavalnoi diialnosti u ditei z vadamy zoru // Sotsialno-psykholohichni problemy tyflopedahohiky. Zbirnyk naukovykh prats. – K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2004. – Vypusk 3. – S. 62-72. 6. **Synova Ye.P.** Osoblyvosti rozvytku i vykhovannia osobystosti pry hlybokykh porushenniakh zoru : monohr. / Ye.P. Synova. – K. : Vyd-vo NPU imeni M.P Drahomanova, 2012. – 442 s.

Авторський внесок: Паламар О.М. – 100%
Дата відправлення статті 18.03.17 р.

УДК 376.1:373:371.311.1

Л.О. Прядко
Lubovpryadko77@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Відомості про автора: Прядко Любов Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та менеджменту Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: реалізація інклюзивної освіти в Україні, диференційований підхід, шляхи реалізації індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами, створення