

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

**Федорова Олена Миколаївна**

УДК376-056.262.015.311:398.21(043.3)

**КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ  
СЛІПИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

19.00.08 – спеціальна психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник:  
доктор психологічних наук,  
професор Синьова Є.П.

Київ – 2015

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ У СЛПИХ ДІТЕЙ .....</b>	<b>10</b>
1.1. Дослідження проблеми уяви та її впливу на дитячу словесну творчість у загальній психології та педагогіці.....	10
1.2. Особливості формування та розвитку уяви у дітей з глибокими порушеннями зору.....	30
1.3. Казка як культурно-літературний феномен.....	43
1.4. Особливості вигадкування казки як одного з видів дитячої словесної творчості.....	52
1.5. Науково-методичні засади складання усних творів дітьми з глибокими порушеннями зору.....	57
Висновки до першого розділу.....	62
<b>РОЗДІЛ 2. СТАН РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ СЛПИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....</b>	<b>65</b>
2.1. Методика проведення констатувального етапу дослідження особливостей відтворювальної та творчої уяви дітей з порушеннями зору.....	65
2.2. Стан розвитку відтворювальної уяви дітей з порушеннями зору.....	70
2.3. Стан розвитку творчої уяви дітей з порушеннями зору.....	82
Висновки до другого розділу.....	113
<b>РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ У СЛПИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</b>	<b>115</b>
3.1. Експериментальна система розвитку та корекції творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку .....	115
3.2. Комплекс психологічних занять «Мандрівка до країни Сказандії» як центральна ланка експериментальної системи розвитку творчої уяви ....	121

3.3. Перевірка ефективності системи розвитку та корекції творчої уяви дітей з порушеннями зору.....	139
Висновки до третього розділу.....	165
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>168</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>171</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>190</b>

## ВСТУП

Сучасні тенденції гуманізації загальної та спеціальної освіти, стрімкий процес інтеграції дітей, що мають особливості психофізичного розвитку, в інклюзивне освітнє середовище обумовлюють підвищення рівня вимог до їх навчальної діяльності. Сформовані на належному рівні компенсаторні можливості мають забезпечити їм успішне оволодіння програмовими знаннями і соціалізацію серед здорових однолітків.

У психічному розвитку дітей з порушеннями зору надзвичайно важливу компенсаторну функцію виконує уява, заповнюючи прогалини у чуттєвому пізнанні (Л. С. Виготський, О. Г. Литвак). Саме за допомогою відтворювальної уяви за участю збережених аналізаторів, спираючись на словесні описи, у дітей з глибокими порушеннями зору формуються та створюються образи об'єктів, які не були доступними для безпосереднього зорового сприймання.

Дослідження в галузі спеціальної педагогіки і психології з проблеми вивчення особливостей уяви осіб з глибокими порушеннями зору (К. Бюрклен, П. Віллей, В. П. Єрмаков, В. Зайскаускас, М. І. Земцова, О. Г. Литвак) довели залежність уяви незрячих від обсягу та якості накопичених уявлень і життєвого досвіду. Загальновизнаним є той науковий факт, що уявлення незрячих, які формуються на неповній сенсорній основі, характеризуються низкою особливостей: фрагментарністю, схематичністю, низьким рівнем узагальнення і вербалізмом (О. Г. Литвак, Є. П. Синьова, В. О. Феоктистова). Саме якість сформованих уявлень, що закріплюються у пам'яті, визначає здатність дитини з порушеннями зору реконструювати їх в образи уяви. При цьому провідна компенсаторна роль належить збереженим аналізаторам (Л. С. Виготський, М. І. Земцова, А. І. Зотов, О. Г. Литвак, Л. І. Солнцева, В. О. Феоктистова). Розвиток творчої уяви дітей з порушеннями зору опиняється у безпосередній залежності від процесів

сприймання, стану пам'яті, мислення, мовленнєвого розвитку, які заповнюють дефіцит чуттєвого відображення.

Єдність форм чуттєвого та логічного пізнання, їх розвиток є передумовою для формування творчої уяви незрячих (О. Г.Литвак, Н. С.Костючек). Слабкість узагальнень і відсутність чіткого співвіднесення між реальними явищами навколишньої дійсності та їх словесними позначеннями обумовлюють своєрідність не лише мовлення незрячих як продукту їх мовленнєвої діяльності, а й продуктів уяви, реалізованих у словесній творчості (переказах, розповідях, творах). Це потребує спеціальних корекційних психолого-педагогічних зусиль для розвитку пізнавальної діяльності дітей з глибокими порушеннями зору.

Особливого значення у наукових дослідженнях набуває проблема використання казки як засобу розвитку уяви у дітей. Доведено, що казка є одним з найдоступніших у молодшому шкільному віці засобів формування творчої уяви та розвитку словесної творчості. У тифлопедагогіці та тифлопсихології вона раніше не була об'єктом спеціальних досліджень і розглядалася лише у контексті вивчення особливостей розвитку усного мовлення дітей з порушеннями зору (Н. С. Костючек, Т. О. Семенишена, П. І. Чигринова); дослідження читацьких інтересів молодших школярів з порушеннями зору (В. В. Купрас, Г. П. Серпутько); її впливу на формування самосвідомості, а саме – фізичного образу «Я» сліпих дітей молодшого шкільного віку (С. Б. Власенко). Водночас, казка є ефективним засобом розвитку когнітивної сфери, творчих нахилів та корекції відхилень у розвитку особистості дітей з порушеннями зору.

Актуальність зазначеної проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Казка як засіб формування творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**  
Дисертаційне дослідження виконано відповідно тематичному плану науково-

дослідних робіт кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «Зміст освіти, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів». Тема дисертаційного дослідження затверджена рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 10 від 25 грудня 2013 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 3 від 26. 03. 2014 р.).

**Мета дослідження** – визначити психологічні особливості творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку та розробити систему її розвитку і корекції засобами казки.

Відповідно до поставленої мети були визначені наступні **завдання**:

1. Шляхом аналізу загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури виявити особливості формування творчої уяви у дітей, її розвитку засобами казки у сліпих дітей.
2. З'ясувати особливості творчої уяви у сліпих дітей молодшого шкільного віку.
3. Визначити рівні сформованості творчої уяви у сліпих дітей молодшого шкільного віку.
4. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити систему розвитку і корекції творчої уяви у сліпих дітей молодшого шкільного віку засобами казки.

**Об'єкт дослідження** – творча уява як компонент пізнавальної діяльності сліпих дітей молодшого шкільного віку.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості розвитку творчої уяви у сліпих дітей молодшого шкільного віку засобами казки.

**Методи дослідження:**

- *теоретичні*: аналіз та синтез даних загальної і спеціальної літератури з проблеми дослідження з метою з'ясування стану її вивчення, узагальнення та систематизації теоретичних положень;

- *емпіричні*: спостереження, бесіда, анкетування, констатувальний, формувальний і контрольний експеримент з метою виявлення особливостей творчої уяви у сліпих дітей молодшого шкільного віку;

- *статистичні*: методи обробки даних у відсотковому співвідношенні кількісних показників, t-критерій Стьюдента.

**Наукова новизна** одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

- *вперше* з'ясовано особливості творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку; розроблено і психологічно обґрунтовано дидактико-методичну та психокорекційну систему розвитку творчої уяви у сліпих дітей засобами казки;

- *подальшого розвитку* набули зміст, методи та прийоми формування творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку;

- *удосконалено* методику вивчення особливостей творчої уяви сліпих учнів молодшого шкільного віку.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що:

- розроблена психокорекційна система розвитку творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку засобами казки може використовуватись у практиці загальних і спеціальних загальноосвітніх шкіл, що дозволить підвищити рівень їх творчої уяви та знівелювати її якісні своєрідності, пов'язані із зоровою патологією;

- отримані результати можуть бути використані при розробці та впровадженні індивідуальних корекційних програм для дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору в умовах інклюзивних закладів освіти;

- результати дослідження збагачують професійну діяльність психологів та педагогів установ для дітей з порушеннями психофізичного

розвитку та доповнюють зміст програм підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Результати дослідження доповідалися і були схвалені на 5 науково-практичних конференціях: V Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний світ і незрячі: людина з інвалідністю у правовій державі» (м. Луцьк, м. Львів, 2011 р.); VI Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний світ і незрячі: становлення особистості з особливими потребами в інформаційному суспільстві» (м. Луцьк, 2012 р.); IX Східно- та Центральноєвропейській Регіональній конференції з питань альтернативної комунікації (м. Київ, 2013 р.); VI Міжнародній конференції ICEVI країн Східної Європи «Повна інклюзія у суспільство: все починається з раннього втручання» (м. Чернігів, 2013 р.); VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2013 р.).

Результати дослідження **впроваджено** в роботу Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова в процесі викладання дисциплін: «Загальна тифлопсихологія», «Вікова та педагогічна тифлопсихологія», «Тифлопедагогіка», «Соціальна тифлопсихологія», «Тифлопсихологія з методикою викладання» та проведення психологічної практики студентів (довідка № 313/14 від 23.12.2014) .

**Публікації.** Основні положення та результати дослідження опубліковано в 7 наукових публікаціях, з яких: 4 одноосібних статті у провідних фахових наукових виданнях з психології; 2 одноосібних статті у провідних фахових наукових виданнях з педагогіки; 1 – у матеріалах наукової конференції.



**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (200 найменувань на 19 сторінках) і 2 додатків (на 15 сторінках). Дисертація містить 24 таблиці та 1 рисунок. Загальний обсяг роботи становить 189 сторінок, із них 170 сторінок основного змісту.

## РОЗДІЛ 1

### КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ У СЛПІХ ДІТЕЙ

#### 1.1. Дослідження проблеми уяви та її впливу на дитячу словесну творчість у загальній психології та педагогіці

Аналіз сучасних досліджень у галузі загальної психології виявив, що розвиток уяви особистості розглядається як суттєва складова процесу творчості. Творча уява виконує роль організуючого центру, довкола якого розгортаються усі інші психічні процеси й властивості, які забезпечують творчу діяльність особистості. У загальній психології процес розвитку уяви був предметом досліджень таких видатних вчених, як Л.С. Виготський [44], А. Кестлер [200], С. Л. Рубінштейн [152], Л. Д. Столяренко [172] та ін.

У психологічних словниках, зокрема «Словнику практичного психолога» за редакцією С.Ю. Головіна [51] та «Кратком психологическом словаре» за редакцією А. В. Петровського й М. Г. Ярошевського [146], уява трактується як здібність людини до побудови нових образів шляхом переробки психічних компонентів, набутих у минулому досвіді; як процес психічного створення образу предмету або ситуації шляхом перебудови наявних уявлень. Уява розглядається як частина свідомості особистості, вища психічна функція, що характеризується високим ступенем наочності і конкретності. В уяві своєрідно і неповторно відображається зовнішній світ, відбувається образне передбачення результатів, які можуть бути наслідком тих чи інших дій. Уява дозволяє програмувати не лише майбутню поведінку, але й уявляти можливі умови, в яких ця поведінка буде реалізовуватися.

Як психічний процес уява виражається:

- у створенні образу, засобів і кінцевого результату предметної діяльності суб'єкта;

- у вибудовуванні програми поведінки, коли проблемна ситуація є невизначеною;
- у продукуванні образів, які не програмують, а замінюють діяльність;
- у створенні образів, що відповідають опису об'єкта.

За ступенем вираженості активності суб'єкта розрізняють пасивну та активну уяву. Пасивна уява характеризується створенням образів, які не втілюються у життя. Це процес уяви, який не завжди відразу реалізується у практичних діях.

За ступенем самостійності уяви та оригінальності її продуктів у загальній психології розрізняють два види активної уяви – репродуктивну (відтворювальну) та творчу. Фантазія виступає різновидом творчої уяви людини.

Відтворююча уява розгортається на основі опису, розповіді, креслення або навіть знака чи символу. Образи, які виникають в результаті відтворюючої уяви, відповідають їхньому словесному опису або схематичному позначенню. Людина доповнює вихідний матеріал власними образами та уявленнями.

На відміну від відтворювальної уяви, що будує образ предмета чи явища за його описом, творча уява передбачає самостійне створення нових образів, ідей і речей, які є ціннісними для інших людей чи суспільства в цілому, не мають собі подібних, а також реалізуються в оригінальних і цінних продуктах діяльності [44, 173]. При цьому розрізняють новизну об'єктивну і суб'єктивну. У першому випадку образи й ідеї є оригінальними і не повторюють вже існуючі, ті, що наявні у досвіді інших людей. Якщо образ, або ідея, є суб'єктивно новим, вони повторюють те, що раніше вже було створене, але є новим та оригінальним для даної людини.

Нерідко уява набирає форми своєрідної внутрішньої діяльності або замітника діяльності, що полягає у створенні образу бажаного майбутнього –

мріянні, фантазуванні. Мрія, як особлива форма уяви, стосується сфери більш або менш віддаленого майбутнього і не передбачає миттєвого досягнення результату. Мрія – необхідна умова перетворення дійсності, мотив діяльності людини і її творчого пошуку, кінцева мета яких є віддаленою в часі.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження [44, 50, 54, 80, 112, 115], ми дійшли висновку, що у сучасній загальній психології уяву розуміють як відображення реальної дійсності у нових, незвичних, неочікуваних поєднаннях та зв'язках. Синтез уявлень у процесах уяви здійснюється у різних формах, а саме:

1) Аглотинація – поєднання непоєднаних у реальності якостей, властивостей та частин предметів. У результаті аглотинації було створено чимало казкових персонажів, наприклад, русалка, кентавр тощо.

2) Гіперболізація – збільшення або зменшення предмета, зміна якостей його частин, їх кількості. Прикладом гіперболізації може слугувати трьохголовий змії.

3) Загострення, або акцентування, – підкреслення деяких ознак, риси характеру чи зовнішності (наприклад, ліліпути та велетні).

4) Схематизація – злиття окремих уявлень, згладження відмінностей між предметами та виявлення їх спільних рис, які висуваються на перший план. Схематизація є поширеною формою створення типажів літературних героїв.

5) Типізація – виділення суттєвої ознаки, яка повторюється в однорідних явищах, і втілення її у конкретному образі.

6) Аналогія – новий образ виявляється схожим на річ, або явище, які існують у реальному житті.

Творча уява є необхідним компонентом та основою усіх видів творчої діяльності людини, її образи створюються завдяки різноманітним інтелектуальним ситуаціям. У створенні образів творчої уяви розрізняють

два її типи. Це – ідеальні, нові образи та перетворені образи. В процесі уяви відбувається формування ідеальних образів та перетворення вже існуючих у нові поєднання.

Л.С. Виготський досліджував структуру створення образу творчої уяви у дитячому віці [44, 46]. В основі процесу творчої уяви лежать сприймання – зовнішні та внутрішні, які є основою досвіду людини. Те, що дитина бачить і чує, закладає підґрунтя її майбутньої творчості. Дитина накопичує матеріал, з якого буде створювати образи уяви. Наступним є процес переробки цього матеріалу, важливими компонентами якого, на думку Л.С. Виготського, виступають процеси дисоціації та асоціації сприйнятих вражень.

Будь-яке враження є складним цілим, що може бути розкладене на окремі частини. Дисоціація полягає у тому, що це складне ціле розподіляється на складові. Одні виділені частини зберігаються, інші забуваються. Л.С. Виготський вважав дисоціацію невід’ємним компонентом діяльності уяви. Важливими, на думку вченого, також виступають процеси применшення та перебільшення. Перебільшення є особливо характерним для дітей, про що свідчать казки, які складають діти [44, с.21].

Наступною ланкою, у структурі процесів уяви є, за твердженням Л.С. Виготського, асоціація: об’єднання дисоційованих та змінених елементів. Останнім та заключним етапом попередньої роботи уяви є комбінація окремих образів, приведення їх в систему, побудова складної картини. Процес творчої уяви можна вважати завершеним тоді, коли уява втілюється у зовнішніх образах.

За твердженням А. В. Брушлинського [29], людина виступає в якості унікального і неповторного суб’єкта в своїй діяльності (в тому числі й навчальній), вона завжди є суб’єктом творчості. Остання нерозривно пов’язана з уявою (проте, звичайно, не зводиться лише до неї), яка у будь-якого індивіда хоча б мінімальною мірою є перетворювальною, продуктивною, самостійною.

Отже, поділ на відтворювальну та творчу уяву є відносним, оскільки кожен з цих видів містить елементи іншого. Провідним механізмом творчої уяви, яка має на меті створення чогось нового, наприклад, предмета, який досі не існував, виступає процес привнесення певних властивостей та якостей інших предметів, непритаманних йому. При цьому, як вказує Л.С. Коршунова [94], специфічна роль уяви полягає в тому, що вона перетворює образний наочний зміст проблеми і цим сприяє її вирішенню. Автор, продовжуючи свою думку, зазначає, що недоцільно розподіляти уяву на два типи: відтворювальну (репродуктивну та творчу (продуктивну)), як це роблять деякі дослідники.

На наш погляд, мають рацію ті вчені, які вважають, що уява має переважно перетворювальний характер. Тому, спираючись на твердження С.Л. Рубінштейна про те, що «будь-яка справжня уява є перетворювальною діяльністю» [152, с. 299], використовуючи в нашому дослідженні термін «творча уява», ми маємо на увазі саме таке самостійне перетворення образів. Власне, С.Л. Рубінштейн розглядає уяву як процес перетворення чогось наявного, даного та породження на цій основі нових образів, які й стають продуктами творчої діяльності людини.

Також виділяють довільну і мимовільну уяву. Довільна уява проявляється при цілеспрямованому вирішенні наукових, технічних або художніх завдань, коли людина, яка займається творчою працею, довільно змушує працювати свою уяву. Цей вид уяви використовується, наприклад, при складанні творів на уроках літератури в школі.

Мимовільна уява проявляється у тих випадках, коли перед людиною не стоїть жодне завдання для вирішення, але вона мимоволі починає мріяти, фантазувати. Цей вид уяви присутній у сновидіннях, медитативних образах.

Процеси уяви, так само як і мислення, пам'яті та сприймання, мають аналітико-синтетичний характер. Основна тенденція уяви – перетворення

уявлень та образів пам'яті, що забезпечує у кінцевому результаті створення ситуації, що усвідомлюється як нова, така, що раніше не виникала.

За твердженням Л.С. Виготського [44], уява не повторює у тих самих поєднаннях і тих самих формах окремі враження, які були накопичені раніше, а будує якісно нові ряди з раніше накопичених вражень. Іншими словами, привнесення нового у процес протікання наших вражень і зміна вражень таким чином, що в результаті цієї діяльності виникає певний новий образ, який раніше не існував, складає основу тієї діяльності, яку прийнято називати уявою. Отже, сутність уяви, тобто механізми її функціонування, полягають у перетворенні уявлень, створенні нових образів на основі існуючих.

Психологічні механізми уяви були викладені у теорії бісоціацій А. Кестлера [200]. Бісоціацією є момент поєднання образів, які належать до різних асоціативних площин, контекстів. Бісоціація проявляється у раптовому переході думки від одного асоціативного контексту до іншого. Таким чином відбувається переструктурування досвіду. Автор висуває думку про «гру уяви», яка надає змогу по-новому поєднати набуті враження. Характеризуючи уяву, він вказує на вихідні її ознаки: ефективний спосіб зв'язку речей під час їхнього сприймання, синтетичну силу, що сприяє баченню старого з відчуттям новизни, кмітливість у поєднанні елементів, які зазвичай не поєднуються, здатність висловити думку.

Л. Д. Столяренко своїми дослідженнями доводить, що уява відіграє важливу роль у діяльності людини [172]. У процесі відображення оточуючого світу людина, разом зі сприйманням того, що діє на неї у цю мить, або зоровим уявлянням того, що діяло на неї раніше, створює нові образи. Автор визначає уяву як психічний процес створення нового у формі образу: уявлення або ідеї. Людина може мисленнєво уявити те, що раніше не сприймала. У неї можуть виникати образи предметів чи явищ, з якими вона ніколи не стикалася.

О. І. Ніколаєва [127] пише про те, що уява здатна створювати нові чуттєві або розумові образи. Формувати такі образи здатна не тільки фантазія, але й сприймання, уявлення, мислення. Як зазначає автор, уява дитини не є вигаданням з нічого. Все нове створюється з «матеріалу» навколишньої дійсності або внутрішнього світу дитини у процесі її діяльності.

Отже, підсумовуючи усе вищесказане, можемо дійти висновку, що уява – це психічний процес створення образів, предметів, ситуацій, обставин шляхом поєднання накопичених людиною знань у нові сполучення.

Уява є дивовижною властивістю в складній структурі людської психіки. Якщо за допомогою сприймання і мислення людина дізнається про властивості, зв'язки і відношення предметів та явищ, що існують реально, то в уяві знаходить відображення і те, що є недоступним для безпосереднього сприймання з тих чи інших причин, і те, що відбувалось, але свідком чого людина не могла бути, і те, чого не було, але що є можливим. В уяві також знаходить своє відображення те, що ніколи не станеться.

Фізіологічну основу уяви складає утворення нових співвідношень тимчасових зв'язків, що сформувалися у попередньому досвіді людини. При цьому проста актуалізація зв'язків, що вже виникли, не призводить до створення нового. Для того, щоб з'явився новий образ, необхідним є виникнення співвідношення, яке утворюється з тимчасових зв'язків, що раніше не поєднувалися. При цьому важливу роль відіграє друга сигнальна система – словесне мовлення. Оскільки процес уяви – це робота двох сигнальних систем, – усі наочні образи нерозривно пов'язані зі словом. Як правило, воно служить джерелом виникнення образів, контролює шлях становлення їх, є засобом збереження, закріплення, зміни нового образу.

Хоча в уяві людини й виникають образи, предмети і явища, які раніше не сприймалися нею у такому вигляді, але ці образи завжди є складеними з елементів, які їй доводилось спостерігати в житті. За висловом



Л.С. Виготського, як і всі психічні процеси, уява зумовлена активністю головного мозку, його кори. В ній замикаються зв'язки при сприйманні й запам'ятовуванні вражень про навколишній світ. У корі також проходить перегрупування цих зв'язків (асоціацій). Створення нових асоціацій із уявлень, які є у пам'яті, і є фізіологічною основою уяви. Розкладання, аналіз минулих знань і об'єднання частин у нове сполучення призводить до створення образу, який не є відірваним від минулого змісту, але й не копіює його [44].

Певну роль у процесі уяви відіграють підкоркові центри, зокрема гіпоталамічна система. Виявлено, що цей підкорковий центр бере участь у побудові ланцюга дій, які послідовно змінюються.

На думку Л. С. Коршунової та Б. І. Пружиніна [95], самостійність уяви у пізнавальній активності суб'єкта проявляється у тому, що вона особливим чином зв'язує розум та відчуття людини. Так, вихідними у діяльності уяви є відчуття та сприймання предметів і явищ оточуючої дійсності. Вони не тільки забезпечують людину чуттєвим матеріалом, комбінаторні перетворення якого утворюють зміст образів уяви, але й зумовлюють активний пошук суб'єктом зв'язку предмета, що відображається, з його функціонально-діяльним смислом. Створюючи наочні образи, уява вбирає у себе сенсорну приналежність змісту сприймання, але при цьому спирається на його смисловий аспект: «суб'єкт уяви сам свідомо «добудовує» або «будує» з чуттєвої матерії те, що, на його думку, необхідно за змістом» [95, с.117]. Така побудова смислового вектора розвитку цілісності предмета передбачає актуалізацію в уявленнях індивідуального та культурно-історичного досвіду (суспільно значущих еталонів, схем-образів, значень тощо), а також його перекомбінування і модифікацію відповідно до потреб, завдань суб'єкта, специфіки його життєвих відносин взагалі. Отже, образи уяви формуються не лише шляхом перекомбінування елементів пам'яті, але й шляхом їх переосмислення, наповнення їх новим смисловим змістом.

Особливо чітко це проявляється у ситуаціях невизначеності, коли уява «висувається на перший план як форма прояву випереджального відображення дійсності: відбувається актуалізація минулого досвіду особистості у зв'язку з вирішенням певної проблеми, використання структур різноманітних минулих впливів у функції майбутніх, здійснюється аналіз теперішнього, який відбувається з урахуванням можливостей його розвитку» [95, с.32].

Все вищесказане свідчить про те, що уява не вичерпується у структурному відношенні чуттєво-наочними елементами, а є якісно іншим утворенням вищого рівня порівняно зі сприйманням та уявленням. Для неї характерний більш високий ступінь опосередкованості минулим досвідом суб'єкта, цілями та завданнями його діяльності, які значно впливають на відбір властивостей і сторін дійсності, що відображаються в змісті створюваного образу. Такий активний відбір ознак призводить до створення узагальнених образів, у яких особливим чином синтезуються в нове цілісне утворення чуттєво-наочний досвід та раціональні структури.

Важливе значення уяви полягає й у тому, що вона дозволяє уявити результат праці до її початку, таким чином скерувати людину у її діяльності. Створення за допомогою уяви моделі кінцевого або проміжного продукту сприяє його предметному втіленню (Р.С.Немов [124] та О. І. Ніколаєва [127]). Головна відмінність людської праці від інстинктивної поведінки тварин полягає в уявленні очікуваного результату за допомогою уяви. Уявлення є частиною будь-якого трудового процесу та будь-якої творчої діяльності.

Уява традиційно розглядається як самостійний процес, проте деякі дослідники схильні ототожнювати її із мисленням, або з уявленням [173, 182]. Під час діяльності уява виступає у єдності з мисленням. Творча уява може тимчасово заміщувати логічне мислення, оскільки вона спрямована на виявлення реально існуючих зв'язків та відношень, вона спрямована на

отримання знань від предметів та явищ. Логічне мислення є можливим, коли достатньо відомостей, або їх можна отримати логічним шляхом. Якщо їх мало або неможливо отримати, допомагають інтуїція та уява, які створюють пропущені ланки та зв'язують факти у систему. Створена система виконує тимчасову заміщуючу функцію, поки за допомогою мислення не будуть знайдені реальні факти, які відповідають дійсності, та не встановлені зв'язки між ними. Ці факти можуть або підтвердити, або спростувати роботу уяви. Така роль творчої уяви є неоднаковою у різних галузях діяльності: у науковому пошуку її роль є значно меншою, ніж, наприклад, у мистецтві.

Отже, залучення уяви або мислення у процес діяльності визначається ступенем невизначеності проблемної ситуації, повнотою чи дефіцитом інформації, що міститься у вихідних даних завдання, яке стоїть перед особою. Якщо вихідні дані відомі, то хід розв'язання задачі підпорядковується переважно законам мислення. У тому випадку, коли дані не можуть бути проаналізовані, діють механізми уяви. Нерідко завдання може бути вирішене і за допомогою мислення, і за допомогою уяви. Цінність уяви – в тому, що вона дозволяє прийняти рішення за відсутності належної повноти знань, необхідних для виконання завдання, але при цьому шляхи розв'язання проблеми не завжди є достатньо точними, що є проявом обмеженості уяви. Прийнято вважати, що уява оперує уявленнями та не поширюється на зміст, виражений у абстрактних поняттях. Проте останнім часом дослідники схильні розглядати цю проблему інакше – тлумачення уяви як комбінації не лише образного, але й абстрактного змісту [29, 95, 151, 173].

У зв'язку із такою якісно своєрідною взаємодією в імажинативному образі чуттєвих та абстрактно-поняттєвих компонентів необхідно відмітити особливі функції уяви у процесі пізнання.

По-перше, в актах пізнання уява дозволяє співвідносити та пов'язувати абстрактні, загальні знання з чуттєвим матеріалом, одиничними фактами, завдяки її здатності фіксувати («схоплювати» та «утримувати») ціле раніше

за його частини, поза його детальним аналізом, на що неодноразово вказував у своїх працях Е. В. Ільєнков. Уява забезпечує співвіднесення абстрактного знання з конкретними фактами, загального та окремого, що дозволяє вирішувати практичні задачі, що не можливо зробити лише через абстрактні мисленнєві операції. Уява дозволяє побачити індивідуальність факту в світлі загального. За словами О. Є. Сапогової, уява створює «зону найближчого розвитку мислення», проявляючись у вигляді «передчуття думки в образно-смісловій формі» [153, с. 46].

По-друге, слід підкреслити, що уява виконує цю специфічну функцію у генетичному зв'язку з мисленням, яке скеровує характер діяльності уяви і надалі «розгортає» уявлене ціле в систему логічно несуперечливих елементів. Причому, на думку Е.А. Пармон, якщо відносно чуттєвих образів та уявлень фантазія виступає як більш висока форма узагальнення, то відносно абстрактного мислення її образи слугують своєрідним чуттєвим підґрунтям [136]. Це свідчить про неможливість ототожнення уяви із чуттєвими формами відображення дійсності та з мисленням.

У фантазії найбільш яскраво проявляється здатність людського розуму вільно оперувати різними чуттєвими образами на основі певного поняття. Головну роль у ній відіграє поняття, смисловий зміст вирішуваної задачі, який скеровує рух чуттєвих образів. З іншого боку, фантазія здатна здійснювати перетворення абстракцій, наповнювати їх новим смислом або надавати нові смислові відтінки. Оперуючи системою абстракцій, поєднуючи їх у нові композиції, фантазія втілює їх у нову форму.

По-третє, уява, являючи собою момент активного відображення об'єктивної дійсності, ідеального перетворення та переосмислення образів, у тій чи іншій формі передбачає існування свідомого суб'єкта, який у процесі уявляння робить свої настанови, оцінки, мотиви, функціонально-діяльнісні смисли (як перетворені форми його соціокультурного буття, життєвих відносин) предметом власної активності. Так, Л. С. Коршунова та

Б. І. Пружинін вважають, що на всіх етапах формування образу передбачається присутність суб'єкта, який знаходиться мовби поза цим процесом та орієнтує його [95]. Така діяльність може бути визначена як конструктивно-суб'єктивна, а її реальну практичну функцію можна углядіти, очевидно, в тому, що вона цілеспрямовано формує сферу суб'єктивності, позицію суб'єкта, здатність людини підійматись над усталеними формами уявлень про дійсність та змінювати їх.

Можна сказати, що конструктивна діяльність формує, зберігає та вдосконалює людське «Я», людину як суб'єкта пізнання і діяльності. Звідси цілком обґрунтовано автори висувають припущення про рефлексивну сутність уяви. На їх думку, уява підкоряється завданню прокладання нових шляхів рефлексії, висвітлюванню та створенню передумов нового бачення реальності. Тому саме уява як форма реалізації духовно-конструктивної діяльності за своєю сутністю є процесом формування суб'єкта діяльності, адже, як зазначає Є.Я. Басін, створення нової уявної ситуації завжди є одночасно й створенням нового уявного «Я» – суб'єкта цієї нової ситуації [9].

Таким чином, уява виступає процесом внутрішньої активності суб'єкта зі створення на основі симультанного синтезу даних, отриманих у результаті сприймання, та образів пам'яті при провідній ролі мислення нових образів, пов'язаних із випереджальним відображенням дійсності. На думку Т. Рібо, основною рисою, яка відрізняє уяву від форм чуттєвого відображення, є своєрідне усвідомлення суб'єктом уяви соціокультурних основ цієї діяльності, а саме тих функціонально-діяльнісних смислів, на які спирається специфічний синтез чуттєвого та раціонального при відсутності об'єкта безпосереднього відображення [149]. Уява є психологічним підґрунтям становлення суб'єкта пізнання і творчості.

Аналіз психологічної літератури з проблеми дослідження дозволив виділити ряд психологічних факторів, які обумовлюють протікання всіх процесів уяви. Першим таким фактором є потреба людини в пристосуванні

до оточуючого середовища. У психології описано закон, згідно з яким потяг до творчості завжди є обернено пропорційним простоті середовища. Якщо оточуюче середовище не ставить перед людиною задач, якщо звичні і спадкові її реакції врівноважують її з оточуючим світом, тоді немає ніяких підстав для виникнення творчості. Л.С. Виготський [44] вважав, що істота, яка є достатньо пристосованою до оточуючого світу, не могла б нічого бажати, ні до чого прагнути і, звичайно, нічого не могла б творити. Тому в основі творчості завжди лежить непристосованість, з якої виникають потреби, прагнення або бажання. Саме вони стимулюють особу до творчості.

Для творчої діяльності необхідна ще одна умова, а саме: мимовільне відновлення образів. Мимовільне відновлення, за Л.С. Виготським, це таке відновлення, яке трапляється раптово, без будь-яких причин, що його викликає. Причини ці фактично існують, але їх дії знаходяться у скритій формі мислення за аналогією, афективного настрою, без свідомої роботи мозку.

Отже, необхідними умовами протікання процесів уяви є наявність у особи певних потреб або прагнень та відтворення в інших комбінаціях існуючих нервових зв'язків. Отже, підсумовуючи все вище сказане, можна зробити висновок, – діяльність уяви залежить від досвіду людини, від її потреб й інтересів, у яких ці потреби виражаються. Вона залежить також від комбінаторної здатності і вправлення в цій діяльності.

Як ми зазначали вище, уява є невід'ємною складовою творчої діяльності людини. Більшість психологів сходяться на думці про те, що уява, у першу чергу творча, безпосередньо впливає на становлення творчості дитини. На думку Л.С. Виготського, вміння з наявних елементів створювати побудову, комбінувати «старе» в «нове» є тим, що закладає основу творчості, необхідною умовою якої виступає творча уява.

Доведено, що творча уява властива всім людям, вона формується із самого раннього дитинства у вигляді нових образів, які спрямовані на

продуктивну діяльність (В. П. Єрмаков, Г. А. Якунін [66]). Вона проявляється у висловлюваннях типу: «от виросту, буду тим-то», «зроблю те-то» тощо.

Загальноприйнятим у психології вважається поділ процесу формування уяви на два періоди [29, 173, 182].

Для першого періоду характерним є інтенсивний розвиток уяви і досить тривале її перебування на одному рівні.

У цей період спостерігається значне розходження у розвитку уяви і мислення. Розходженням розвитку уяви й інтелекту пояснюється також така своєрідність уяви у дитячому віці, яку вважали так званим багатством дитячої уяви. Як зазначає Л. С. Виготський, дитина може уявити, тобто відтворити на основі чуттєвого досвіду, набагато менше, ніж доросла людина, але вона більше довіряє продуктам своєї уяви і менше контролює їх. У дорослого уява знижується розвивається паралельно інтелекту.

Однак, не тільки матеріал, з якого будуються продукти уяви, у дитини бідніший, але і характер комбінацій, їх якість та різноманітність значно поступаються комбінаціям дорослої людини.

Другий період ознаменовується тим, що уява і мислення досягають однакового рівня, відповідно, розходження, яке було характерним для дитячого віку, зникає.

Значний вплив уяви на розвиток творчості у дитячому віці підкреслювали такі відомі психологи, як Р. С. Немов [124] та О. І. Ніколаєва [127], які пов'язують розвиток уяви з грою.

Р. С. Немов вважає, що початок розвитку дитячої уяви припадає на закінчення періоду раннього дитинства. У цей час дитина намагається заміщувати одні предмети іншими та використовує одні предмети замість інших (символічна функція). У подальшому уява розвивається в ігровій діяльності, де символічні заміни предметів відбуваються частіше.

Про розвиненість уяви в дошкільному віці дозволяє судити аналіз дитячих виробів, малюнків, спостереження за іграми та дитячою діяльністю.

У першій половині дошкільного періоду у дитини переважає репродуктивна уява, механічне відтворення отриманих вражень у вигляді образів. Це можуть бути враження, отримані дитиною при безпосередньому сприйманні дійсності: прослуховування казок, перегляді мультфільмів тощо. Для такої уяви не притаманні ініціативність, творчість, відношення до образно-відтворювального матеріалу. Образи уяви такого типу відновлюються не на інтелектуальній, а переважно на емоційній основі. Дитина відтворює те, що її найбільше схвилювало, те, що на неї емоційно вплинуло. В цілому уява, як зазначає автор, у дітей дошкільного віку ще слабка, у старшому дошкільному віці, коли у дитини вже з'являється довільність запам'ятовування, уява з репродуктивної, що механічно відтворює дійсність, перетворюється на творче її осмислення, вона поєднується з мисленням, включається у процес планування дій, в результаті діяльність дітей набуває цілеспрямованого, усвідомленого характеру, стає головним та важливим видом діяльності, у якому проявляється творча уява дітей, вдосконалюються всі пізнавальні процеси, стають сюжетно-рольовими ігри. Поступово уява, як і інші психологічні процеси, стає з пасивної активною, з опосередкованої поступово перетворюється на безпосередню. В основі розвитку уяви лежить опанування дитиною сенсорними еталонами. Завдяки уяві дитина краще пізнає оточуючий світ, легше вирішує поставлені перед нею задачі.

Дослідження О. І. Ніколаєвої [127] виявили ряд вікових закономірностей проявів уяви. Діти у віці від 3 до 5 років будують новий образ, спираючись на деякі елементи реальності, які стають центральною частиною нового образу. У віці 4-5 років помітно знижується продуктивна уява, оскільки діти активно засвоюють норми і правила соціальної поведінки. Але вже у 6-7 років вони починають користуватися новим типом побудови уявного образу, коли елементи реальності посідають лише другорядне місце, поступаючись місцем власним вигаданим образам, що забезпечує оригінальність і продуктивність рішень.



Тож з вище сказаного випливає те, що дитяча уява відрізняється від уяви дорослої людини, та залежить від умов, у яких знаходиться дитина, а також від наявних знань у дитини про оточуюче. Особливості уяви дитини лежать в основі інтелектуальної творчості, що є властивою дитинству. Ці особливості зумовлені в значній мірі специфікою розвитку мозку дитини. Сказане підтверджують і слова Л.С. Виготського про те, що, чим більше дитина бачила, чула, знає, тим яскравіше вона буде використовувати свою уяву.

Молодший шкільний вік, на думку психологів, характеризується активізацією функції уяви та сприяє її подальшому розвитку. Основним напрямком у розвитку дитячої уяви у цей віковий період є її перехід до все більш адекватного і повного відображення дійсності на основі відповідних знань. У цей період уява починає спиратися вже не на конкретні предмети або події, а отримує вербальну опору. Значних відмінностей набувають і продукти цього пізнавального процесу: спочатку образи предметів в уяві характеризуються бідністю та нерозчленованістю, але поступово вони стають повнішими, цілісними, збільшується кількість деталей. Репродуктивна уява у молодшому шкільному віці розвивається під час шкільних занять шляхом формування у дітей, по-перше, вміння визначати і зображувати ймовірні стани об'єктів, які не впливають з їх прямого опису, по-друге, вміння зрозуміти відносність деяких предметів та їх властивостей. Із засвоєнням знань відбувається перехід від простого довільного комбінування уявлень до комбінування логічно обґрунтованого, що є важливою психологічною передумовою розвитку творчої уяви.

Психологічною основою формування продуктивної уяви у молодшому шкільному віці є такі види навчальної діяльності, які вимагають оперування просторовими й іншими образами, перетворення, трансформування їх, створення нових комбінацій, а саме: переосмислення контрольних рисунків, графічна діяльність, розв'язання задач на конструювання, моделювання,

завершення незакінчених оповідань, написання творчих художніх літературних робіт та ін. Стикаючись із необхідністю усвідомити абстрактний матеріал і розв'язати поставлені перед нею завдання, дитина молодшого шкільного віку використовує творчу уяву як засіб компенсування відсутності відповідних знань і досвіду. Вивчення учнями навчальних дисциплін гуманітарного та природничого циклів, розв'язання математичних задач, виконання трудових операцій на уроках праці, формування здатності розуміти малюнок чи музичний твір у їх цілісності на уроках малювання та музики, написання творів на уроках літератури є продуктивними методами виховання творчої уяви. На думку М. В. Єрмолаєвої, лише така організація навчально-виховного процесу, що забезпечує оптимальне завантаження уяви молодшого школяра, може позитивно вплинути на її розвиток, сприяти кращому пізнанню дитиною оточуючого світу та самопізнанню. Одним із важливих прийомів стимулювання творчої діяльності уяви є також дидактичні ігри, ігри-драматизації та задачі «відкритого типу».

Л.С. Виготський виділив закономірності, яким підкоряється творча уява та які мають бути враховані під час її розвитку. По-перше, це те, що творча уява перебуває у прямій залежності від багатства і різноманітності попереднього досвіду людини, бо цей досвід надає матеріал, з якого створюються побудови фантазії. По-друге, за його словами, будь-яке почуття, будь-яка емоція прагне втілитися в образи, що відповідають цьому почуттю, і навпаки, будь-який образ уяви, у свою чергу, впливає на почуття.

Виділені закономірності обумовлюють необхідність емоційного та інтелектуального виховання молодшого школяра, розширення його уявлень про оточуючий світ, збагачення емоційного і сенсорного досвіду, стимулювання розвитку його пізнавальних процесів, мовлення. «Чим більше дитина бачила, чула та пережила, – підкреслює Л.С. Виготський, – чим більше вона знає і засвоїла, чим більшу кількість елементів дійсності вона

має у своєму досвіді, тим більш значущою та продуктивнішою буде діяльність її уяви» [ 44, с.11].

Т. Рібо [151] також вважає, що важливим чинником активізації творчої уяви є емоційний стан людини. Для того, щоб уява знайшла своє втілення у творчості, необхідний вплив зовнішнього або внутрішнього подразника, яким і є емоції людини. На думку автора, сильні емоції можуть стати тим містком, який поєднує творчу уяву із творчістю людини. Дитина активно виявляє свої емоції, її хвилює все оточуюче, вона радіє кожному відкриттю. Тож ми можемо дійти висновку, що і творча уява, і творчість як її прояв, є яскраво вираженими у дитячому віці. На розвиток творчості у дитячому віці впливає цілий ряд чинників: здатність дитини яскраво та невимушено виявляти свої емоції та почуття, активна зацікавленість дитини в оточуючому світі, зацікавленість дитини у виконанні практичної діяльності.

Творча уява та її вплив на формування й розвиток словесної творчості були предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів – Л. С. Виготського [44], Н.В. Водолаги [39], О. З. Зак [70], М. В. Єрмолаєвої [67, 68], І. Карабаєвої [83], Н. С. Лейтес [103], О. І. Ніколаєвої [127] та ін.

Більшість психологів вважають, що з-поміж усіх пізнавальних процесів найбільший вплив на формування літературної, або як її ще називають словесної, творчості у дитини має уява. В першу чергу це твердження стосується такого її різновиду, як творча уява. Л.С. Виготський писав, що для появи літературної творчості людині необхідна творча уява, розвинене мовлення і мислення.

Загальноприйнятою є думка про те, що першим проявом дитячої творчості, яка виявляється ще у ранньому дитинстві, є дитячі ігри. Саме у грі дитина програє ті життєві ситуації, свідком або учасником яких була сама, але з деякими доповненнями. Гра – це творча переробка пережитих вражень, комбінування їх та побудова з них нової дійсності, що відповідає

очікуванням та інтересам дитини. Так само прагнення дитини до створення чогось нового також є діяльністю уяви, як і гра [39].

Л.С. Виготський відзначав [44, с.58-59], що первинною формою дитячої творчості є творчість синкретична, та творчість, у якій окремі види мистецтва ще не розділені й не спеціалізовані. Дитяча творчість характеризується таким явищем, як літературний синкретизм, тобто коли діти не розділяють поезії, прози або драми.

На думку автора, синкретизм у дітей виявляється ще більше у поєднанні різних видів мистецтва в одній цілій художній дії, коли дитина створює і уявляє те, про що вона розповідає. Цей синкретизм вказує на той загальний корінь, із якого виокремилися всі види мистецтва. Цим загальним коренем, на думку Л.С. Виготського, є гра, яка являється підготовчою сходинкою дитячого художнього мистецтва. Проте навіть тоді, коли з синкретичної гри виділяються окремі більш-менш самостійні види дитячої творчості, такі як драматизація, розповіді, малювання, жоден з них не є чітко відокремленим один від одного, а включає в себе елементи інших видів дитячої творчості.

При наближенні до віку статевого дозрівання дитячий малюнок як спосіб самовираження дитини замінюється словесним вираженням думок. Малюнок задовольняв потреби дитини у вираженні думок на етапі, коли її мовлення і рівень володіння мовою ще не були достатніми, щоб задовольнити цю потребу. Слово більш яскраво й повно передає думки дитини, тому з віком воно стає все більш необхідним і незамінним. З віком малюнок замінюється на словесне висловлювання. Дитина усвідомлює, що за допомогою малюнку не можна повною мірою висловити свої почуття, тому вона використовує все більшою мірою замість малюнка слово.

Зміст та значення словесної творчості, на думку Л.С. Виготського, полягає у тому, що вона дозволяє зробити дитині значний крок вперед у розвитку творчої уяви, спрямовуючи подальше становлення дитячої фантазії.

Внаслідок цього поглиблюється, розширюється емоційне життя дитини. Дитина вправляється у своїх творчих прагненнях та навичках володіння творчим мовленням, завдяки якому можна вільно передати думки, почуття й внутрішні переживання.

Н. С. Лейтес [103] підкреслює важливість поєднання ставлення та прагнення для народження художнього замислу. Естетична позиція визначає зміст майбутніх творів, тоді як для створення початкового образу, підкреслює автор, необхідна добре розвинена уява, за допомогою якої конкретизується образ. Для цього необхідні враження з оточуючого світу, виразні можливості того матеріалу, у якому втілюється образ. На думку психолога, людина буде здатна створити образ лише тоді, коли у неї, крім естетичної позиції, наявними будуть розвинена уява, невимушеність, свобода творчого вияву. Поступово образ, створений уявою у внутрішньому плані, промальовується, уточнюється і матеріалізується вже в процесі практичної діяльності – словесної, образотворчої, або будь-якої іншої. Щоб така матеріалізація пройшла успішно, необхідне достатнє знання мови.

Дослідження Л.С. Виготського виявили, що найпоширенішою літературною формою, яку використовують діти шкільного віку, є реферати та доповіді. На другому місці – розповідь, на третьому – казка.

У розвитку дитячої творчості можна виділити такі періоди: усний період, який припадає на вік від 3 до 7 років, писемний період – від 7 років до юнацького віку, та літературний період, що проявляється у перехідному віці та юності. У перші два періоди творчість дітей більш яскраво проявляється в усній формі, ніж письмовій. Для дітей віком 12-13 років характерний синкретизм поезії та прози.

Передумови дитячої словесної творчості, на думку сучасних авторів, з'являються вже в молодшому шкільному віці, але за умов проведення спеціальної роботи з дітьми. Водночас, на думку Л. С. Виготського, до літературної творчості дитина має дорости, і серйозно вона проявляється

лише у підлітковому віці, тому що залежить від накопичення попереднього досвіду дитини. Однак у нашому дослідженні ми розглядаємо прояви словесної творчості дітей з глибокими порушеннями зору, яка не має спеціальної спрямованості, нас цікавить складання дитиною творів, які не представляють літературної цінності і є необхідними самій дитині як джерело розвитку.

Отже, для розвитку творчої уяви молодшого школяра необхідно сформувати у дитини якомога повніші й яскравіші уявлення про оточуючі предмети та явища. Добре розвинене сприймання, уявлення про оточуючий світ, розвинене мовлення та вміння висловлювати свої думки допоможуть дитині отримувати максимальну користь від застосування творчої уяви у навчальному процесі.

## **1.2. Особливості формування та розвитку уяви у дітей з глибокими порушеннями зору**

Особливості уяви людей з глибокими порушеннями зору були предметом наукових досліджень таких відомих вітчизняних і зарубіжних вчених, як К. Бюрклен [30], В. Зайскаускас, М. І. Земцова [73, 74, 75], Н. Г. Морозова [120], С. Л. Рубінштейн [152] та ін.

Як вже було наголошено вище, для того, щоб людина могла створити певний образ, продукт уяви, необхідно, щоб у неї був накопичений певний запас уявлень та знань, життєвий досвід. Залежність уяви від досвіду та сформованих уявлень обумовлює особливості її проявів в осіб з глибокими порушеннями зору, оскільки їх досвід відрізняється глибокою своєрідністю, порівняно з досвідом зрячої дитини, а тим більше з досвідом дорослої людини. Крім того, досвід дитини з вадами зору формується і розширюється поступово.

У тифлопсихології існувало дві позиції стосовно впливу порушення зору на уяву незрячої людини. Так, прихильники першої вважали, що звуження сфери чуттєвого пізнання обмежує можливості комбінування нових образів, особливо в процесі творчої уяви (П. Віллей [35] та ін.). При цьому розвиток уяви зводився до накопичення відчуттів, не враховувалася роль мислення і мовлення, що призводило, за висловом Є.П. Синьової [157, 160], до розриву зв'язку чуттєвого і поняттєвого. Напротивагу першій позиції, прихильники другої вірили, що порушення зорового сприймання сприяє поглибленню внутрішнього світу людини, створюваного нею за допомогою уяви і мислення (К. Бюрклен та ін.).

Розглянемо психологічний механізм уяви і пов'язаної з нею творчої діяльності у людей з глибокими порушеннями зору та зв'язок, який виникає між уявою незрячих і реальністю.

Л. С. Виготський [44] виділив чотири форми зв'язку між діяльністю уяви і реальністю. Ці форми також характеризують зв'язок уяви незрячої людини з об'єктивною дійсністю, проте кожна з них має певні особливості, порівняно з нормою.

**Перша форма** зв'язку між уявою і оточуючим світом полягає в тому, що будь-який витвір уяви завжди складається з елементів, узятих із реальності, і які є в наявності в минулому досвіді людини – тобто уявлень. Творча діяльність уяви знаходиться в прямій залежності від багатства і різноманітності минулого досвіду людини, тому що цей досвід являє собою матеріал, з якого утворюється витвір фантазії. Відрізняючись від уявлень за своїми функціями, образи пам'яті відтворюють, а образи уяви реконструюють минулий досвід. Жодний, навіть найфантастичніший образ уяви, не може бути створений без опори на уявлення, а в кінцевому результаті – без опори на об'єктивну реальність.

Дослідженнями М. І. Земцової [74] встановлено, що в осіб з вродженою сліпотою образи уяви утворюються на основі уявлень, отриманих через

збережені аналізатори, тоді як в осліплених можуть виникати образи уяви, які містять візуальні елементи або є повністю зоровими образами уяви. Їх створення є можливим завдяки збереженим образам пам'яті.

Так само, як і в людини з нормальним зором, уявлення незрячої людини формуються завдяки сприйманню – дотиковому, слуховому і зоровому. Водночас, як доводять дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених, уявлення незрячих, які формуються на неповній сенсорній основі, характеризуються рядом особливостей, порівняно з уявленнями зрячих. Ступінь адекватності уявлень, навіть про добре знайомі предмети, у сліпих та слабозорих значно нижчий, ніж в осіб з нормальним зором.

Порушення функції зору, ускладнюючи, обмежуючи або повністю виключаючи можливість зорового сприймання, неминуче позначається на уявленнях. У дітей з глибокими порушеннями зору різко звужено коло їх уявлень за рахунок часткового або повного випадіння зору, або редукування їх зорових образів. Скорочення кількості уявлень частково компенсується завдяки роботі збережених аналізаторів, тобто за рахунок збільшення кількості уявлень інших видів. «Зрячим важко уявити собі, – говорить французький вчений П. Віллей, – що сліпі, які втратили одні джерела пізнання життя, знаходять ці джерела в інших органах відчуття, які більшість людей не намагається у себе розвивати, не дивлячись на те, що джерела ці можуть бути дорогоцінними для тих, хто зуміє їх використати» [35]. Наприклад, спеціальні дослідження довели, що у незрячих більш точно формується уявлення про довжину, висоту, ширину, гладкість предметів, хоча, як правило, сліпому на це знадобиться більше часу, ніж зрячому.

На думку П. Віллея, дотик наближається до зору, однак, він не може повністю компенсувати уявлення незрячих через те, що відсутність можливості візуально-дистанційно сприймати предмети зовнішнього світу робить недоступним цілий ряд об'єктів.



Є.П. Синьова пише, що уявлення незрячих відрізняються від образів пам'яті зрячих не лише кількісно, а й якісно [162, с. 223]. Як свідчать результати багатьох досліджень, характерними особливостями уявлень дітей з глибокими порушеннями зору є фрагментарність, схематичність, низький рівень узагальнення і вербалізм. При сприйманні предметів за допомогою залишкового зору темп формування уявлень загальмований, а самі уявлення неповні, недостатньо чіткі та нестійкі.

Ці особливості проявляються по-різному, в залежності від стану зорового аналізатора: головним чином гостроти зору і поля зору, а також від ряду інших факторів. До цих факторів належать знання, досвід, характер діяльності, умови навчання і виховання тощо. Вони впливають на уявлення незрячих тією ж мірою, що й на образи пам'яті зрячих. Кількісні і якісні особливості уявлень можуть бути скомпенсовані та виправлені в процесі навчання. Недоліки уявлень долаються завдяки діяльності мислення, а також завдяки навичкам зорового і дотикового обстеження об'єктів. Важливе значення для формування уявлень має розширення сфери чуттєвого пізнання, шляхом включення у цей вид психічної діяльності всіх збережених аналізаторів.

Названі кількісні і якісні особливості не можуть змінити самої природи і характеру уявлень. Фрагментарність, схематичність, вербалізм і вузькість кола образів в пам'яті сліпих, їх недостатня узагальненість значною мірою долаються в процесі корекції уявлень. Образи, які в них виникають, можуть досить повно і адекватно відобразити оточуючий світ.

Таким чином, розширення кола уявлень дітей, їх конкретизація та узагальнення створюють досить міцну основу для розвитку уяви, що втілюється у творчій діяльності.

За даними сучасних досліджень, в основі чуттєвого пізнання сліпих лежить відтворювальна уява. За її допомогою сліпі на основі словесних описів і наявних зорових, слухових та ін. образів формують образи об'єктів,

недосяжних для безпосереднього відображення. Так при дотиковому обстеженні макетів, моделей, рельєфних малюнків у сліпих в уяві виникають образи, адекватні реально існуючим. Особливо добре це проявляється у осліплених, які на основі збережених зорових уявлень створюють нові яскраві образи уяви.

Ще більше розширює можливості сліпих залишковий зір. Образи відтворювальної уяви мають суттєве значення для пізнавальної діяльності сліпих, вони поповнюють знання, якими оперує людина в своїй розумовій і практичній діяльності. Тому розвиток уяви сліпих є однією із задач спеціальної школи. За допомогою уяви у дітей заповнюються прогалини в чуттєвому пізнанні. Серед заходів школи з формування уявлень найпоширенішими є такі:

- формування реальних уявлень;
- розвиток системи операцій, через які реальні уявлення перетворюються в продукт уяви;
- опрацювання продуктів уяви.

Для розвитку уяви сліпих дітей їм пропонують виконання творчих вправ з ліплення, конструювання та ін.

Всяка справжня уява є творчою і перетворюючою діяльністю. Творчість - це створення системи образів взаємопов'язаних і взаємообумовлюючих один одного. Але вона може бути банальною, трафаретною або більш менш творчим оригінальним перетворенням. Творча уява властива людям різного віку. Вона формується з раннього дитинства у формі нових образів, які спрямовані на майбутню перетворюючу діяльність.

Творча уява характерна для сліпих та слабозорих, її прикладом можуть бути образи літературних героїв, скульптури. Але через відсутність або недостатню кількість і неповноцінність зорових уявлень вона страждає більше, ніж відтворююча, особливо при природженій сліпоті. Відомі нам поет Е.Асадов, скульптор Ліна По, конструктор-винахідник М.В. Марголін,

математик Л.С.Понтрягін, український математик, професор Г.Й. Цейтлін та ін. не були сліпими від народження.

Різновидом уяви по відношенню до дійсності і до діяльності є фантазії та мрії. В дослідженні литовського психолога В. Зайскаускаса вивчалась здатність сліпих і зрячих дітей створювати фантастичні казкові образи. Були отримані такі дані:

<u>Зрячі</u>	<u>Сліпі</u>
2-го кл. - 51,4%;	3-го кл. - 17,9%
4-го кл. - 13,4%;	5-го кл. - 17,9%;
6-го кл. - 17,6%;	7-го кл. - 21,4%;
8-го кл. - 17,6%;	8-го кл. - 42,8%;

Визначено, що апогей виникнення образів фантазії у зрячих припадає на молодший шкільний вік - самий розквіт ігрових потреб. Після цього інтерес до створення фантастичних образів спадає. В групі сліпих апогей вимальовується лише у восьмому класі, а в молодшому шкільному віці він загальмований. Причиною цього автор вважає материнську депривацію, пов'язану з розлученням з батьками при переході до навчання у школу-інтернат - це сувора обставина, яка загострює почуття реальності, сковує дитячу фантазію і зводить до мінімуму потребу в ігровій діяльності. Тому автор пропонує для розвитку фантазії у сліпих дітей молодшого шкільного віку максимально інтенсифікувати ігрову діяльність. С.Л.Рубінштейн відзначав: "Шматочок фантазії є в кожному акті художньої творчості і в усякому дійсному почутті; шматочок фантазії є в кожній відволікаючій думці, що підводиться над безпосередньо даним; шматочок фантазії є в кожній дії, яка хоч в якійсь мірі перетворює світ; шматочок фантазії є в кожній людині, яка думаючи, відчуваючи і діючи, вносить в життя хоча б крупицю чогось нового, свого".<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. -М., 1989. Т.1. -С. 351.

Фантазії як продукт уяви, лежать в основі реальних мрій, але можуть бути і завісою для мрійливості, або, так званих гръоз, як продукту пасивної фантазії, особливо у сліпих дітей. Сліпота може створювати умови для надмірного розвитку пасивних форм уяви, які стають відповідною реакцією на травмуючі психіку сліпої людини впливи (сліпота, залежність від зрячих). Зміст такого роду фантазій має агресивний характер. Відомо, що однією з розповсюджених реакцій на фрустрацію є фантазія. Мрійливість у дітей з глибокими порушеннями зору виконує функцію компенсації, вона пом'якшує почуття неповноцінності, сприяє підтримці слабких надій".

Мрії, які служать поштовхом до дії, отримують своє втілення в творчій діяльності, але часто приходиться проводити різницю між ними і порожньою "мрійливістю". Так, в мріях людина передбачає бажане майбутнє. В мріях виражаються результати роботи або зміни в житті. Для мрій сліпих часто характерна нереальність. В таких випадках вони переростають в мрійливість, що негативно відбивається на розвитку особистості. В дослідженнях Н.Г.Морозової показано, що сліпі діти бачать себе в мріях, працюючими за нереальними професіями.

Для розвитку у сліпих і слабозорих творчої уяви, на думку ряду авторів (В.П. Єрмаков, Г.А. Якунін та ін.), необхідний ранній і всебічний розвиток сенсорики, та на її основі створення творчих, художніх, математичних образів у дітей та дорослих людей з глибокими порушеннями зору. Творча уява може досягати значних результатів завдяки зв'язку уяви зі сприйманням, пам'яттю, мисленням, мовою, які заповнюють дефіцит чуттєвого відображення. Єдність форм чуттєвого та логічного пізнання та їх розвиток є передумовою для формування творчої уяви незрячих.

При обмеженому сенсорному досвіді у дітей з порушеннями зору уява виконує компенсаторну функцію, заповнюючи прогалини у чуттєвому пізнанні. За допомогою відтворювальної уяви за участі збережених

аналізаторів, спираючись на словесні описи, незрячі формують та створюють образи об'єктів, які не були доступними їм при безпосередньому сприйманні.

Але не лише на основі уявлень будується уява незрячих. Л.С. Виготський писав, що чим більше дитина побачила, почула, пережила, чим більше вона знає і засвоїла, чим більшу кількість елементів дійсності вона має у своєму розпорядженні, тим більш значною і продуктивною за інших рівних умов буде діяльність її уяви.

На формування адекватних уявлень про оточуючий світ також негативним чином впливає зниження загальної та пізнавальної активності дітей з порушеннями зору, обмеженість їх соціальних контактів, бідність життєвого досвіду. В наслідок цього дитина з порушеннями зору погано орієнтується у життєвих ситуаціях, відчуває труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків між подіями та вчинками оточуючих, перенесенні власного досвіду з однієї ситуації на іншу.

Дітям з порушеннями зору потрібно більше часу для накопичення достатньої кількості уявлень про оточуючу дійсність, для збагачення особистого життєвого досвіду і запасу особистих переживань. Відповідно у розвитку уяви важливу роль відіграє підвищення активності дітей, вдосконалення наочно-образного й словесно-логічного мислення.

**Другою формою** зв'язку уяви та реальності є інший, більш складний, зв'язок – між готовим продуктом фантазії і яким-небудь складним явищем дійсності.

Ця форма зв'язку уяви з реальністю має важливе значення для людей з порушеннями зору. Уява, перетворюючи уявлення і поняття, які є у досвіді людини, розширює сферу пізнання.

Картина світу незрячої людини часто є результатом творчої діяльності уяви. Вона не відтворює те, що було людиною сприйнято в минулому досвіді, а оперує попередніми витворами уяви, створюючи з них нові комбінації. В цьому вона цілком підпорядковується тій першій формі зв'язку,

що була описана вище, і ці продукти уяви складаються із видозмінених і засвоєних елементів дійсності, тому потрібний великий запас минулого досвіду для того, щоб з його елементів можливо було побудувати реалістичні образи.

Наприклад, незрячій людині було б дуже важко пояснити, як виглядають хмари, якої форми вони можуть набувати, яку щільність мають порівняно з повітрям, і т.д. Щоб пояснити незрячому, яка структура хмари, можна провести аналогію зі шматком вати, мильною або будь-якою іншою піною, а також будь-яким іншим матеріалом, що зовні може нагадувати хмару. Хмари, яких людина ніколи не бачила, є витвором уяви, створеної комбінуючою фантазією із елементів дійсності, яким у нашому випадку є вата, але продукт уяви, сама комбінація елементів, а не лише ці елементи, відповідають якому-небудь явищу дійсності.

Ось цей зв'язок кінцевого продукту уяви з тим чи іншим реальним явищем і характеризує другу вищу форму зв'язку уяви з реальністю.

Така форма зв'язку стає можливою тільки завдяки чужому досвіду, що в деяких випадках компенсує брак сприймань і бідність власного чуттєвого досвіду. На основі словесних описів, а також завдяки зоровим, слуховим і тактильним образам формуються образи об'єктів, які недоступні для безпосереднього відображення.

Слухові, зорові, дотикові образи трансформуються в уяві людини. В результаті цього виникають образи предметів, які раніше безпосередньо не сприймалися, але які реально існують.

Важливе значення соціального досвіду в другій формі зв'язку уяви і реальності проявляється в тому, що якби ніхто і ніколи не бачив та не описав хмари, то й правильне уявлення про них для нас було б неможливим. Наша уява працює в цьому випадку не вільно, вона скеровується чужим досвідом. Завдяки цьому продукт уяви співпадає з дійсністю.

Тому, збагачення соціального та історичного досвіду незрячої дитини, збагачення її чуттєвого досвіду стає головним педагогічним завданням спеціальної школи.

**Третьою формою** зв'язку між діяльністю уяви і реальністю є емоційний зв'язок. Цей зв'язок проявляється двояко.

З одного боку, будь-яке почуття, будь-яка емоція прагнуть втілитись в образи, що відповідають цьому почуттю. Емоція, таким чином, має здатність ніби підбирати враження, думки і образи, які співзвучні тому настрою, який опановує людиною в дану хвилину. За висловом Л.С. Виготського, образи фантазії служать внутрішнім вираженням для наших почуттів.

Звичка дітей співпереживати образам природи, книг, кіно допомагає їм у житті наблизити до своєї дійсності образи уяви. Як показують дослідження, уява розвивається в процесі навчання й формується поетапно. Це узгоджується з відомими в педагогічній психології положеннями про поетапне формування розумових дій.

Л.С. Виготський вважає, що всі форми творчої уяви містять в собі афективні елементи. Це означає, що будь-який витвір уяви має зворотній вплив на людські почуття, і навіть якщо цей витвір не відповідає сам по собі дійсності, почуття, викликане ним, є дійсним, таким, що хвилює і захоплює людину. Саме це психологічне явище пояснює, чому таке велике враження справляє на людину художній твір, створений фантазією його автора.

Відсутність зору не може вплинути на найбільш загальні якості емоцій і почуттів. Дослідження тифлопсихологів встановили, що сліпі та слабозорі мають такі самі емоції та почуття, як і зрячі, проте рівень їх розвитку може бути нижчим, може спостерігатися відсутність або неадекватність експресивних ознак емоцій та почуттів. Таким чином, порушення зору може вплинути лише на ступінь прояву окремих емоцій, їх зовнішній прояв. Тому можна сказати, що механізм зв'язку творчої уяви з реальністю через емоції у людей з порушеннями зору такий самий, як і у людей з нормальним зором.

Суть **четвертої форми** зв'язку уяви з реальністю полягає в тому, що витвір уяви може являти собою дещо нове, чого немає в досвіді людини, і що не відповідає певному реально існуючому предмету. Однак, ідея, що існує поза реальністю, згодом отримує матеріальне втілення. Така, за висловом Л.С. Виготського, «кристалізована» уява, ставши річчю, починає реально існувати у світі і діяти на інші речі. Такий образ уяви стає дійсністю.

Витвір уяви проходить довгий шлях до свого матеріального втілення. Образи уявлень у своєму розвитку проходять замкнуте коло. Елементи, з яких вони побудовані, були взяті людиною із реальності. В результаті мисленнєвої діяльності вони піддалися складній переробці, перетворились на витвори уяви. Нарешті, втілившись, вони знову повернулись до реальності. Таке повне коло творчої діяльності окреслюється у сфері емоційної уяви, тобто уяви суб'єктивної.

Для акту творчості у рівній мірі необхідний інтелектуальний і емоційний фактор. Почуття, як і мислення, є рушійною силою творчості людини. З цього випливає, що обидва компоненти, мислення і емоції, рівноцінні одне одному і можуть переважати в тому чи іншому випадку. Ми вже говорили про важливість наявності в особистості потреб для народження нового.

Стосовно потреб та інтересів незрячих школярів, можна сказати, що їх становлення багато в чому залежить від стану зору та спеціально проведеної роботи. Інтереси незрячих школярів набагато вужчі, ніж у їх зрячих однолітків, якщо для їх розвитку не створені належні умови. За якісною характеристикою потреби та інтереси незрячих можуть бути такими ж глибокими, як і у людей з нормальним зором, якщо включати їх в якомога більшу кількість видів діяльності. Щодо комбінаторних операцій уяви, то вони ніяких відхилень у своїй діяльності не мають. Діяльність уяви залежить ще і від тих зразків творчості, які впливають на людину.



Отже, з усіх форм зв'язку з реальністю уява дитини володіє в однаковій мірі з уявою дорослої людини тільки першою, а саме – реалістичністю елементів, з яких вона будується. У дитини, як і у дорослого, яскраво виражений емоційний корінь уяви. Стосовно двох інших форм зв'язку, то, за словами Л.С. Виготського, вони розвиваються поступово протягом усього життя людини [44].

Ми обрали об'єктом нашого дослідження розвиток саме творчої уяви осіб з глибокими порушеннями зору не випадково, оскільки на тісний зв'язок уяви і мовлення вказували Б. Г. Ананьєв [2], Л.С. Виготський [46, 47], О. Р. Лурія [114] та ін.

Сучасні вчені-тифологи погоджуються у думці про те, що основним завданням тифлопедагогіки у розвитку мовлення сліпих і слабозорих є насичення його правильними уявленнями. Адже вербалізм уявлень сліпих і слабозорих пов'язаний із порушенням співвідношення чуттєвого і поняттєвого в образі, тобто словесним описом об'єкта за відсутності або обмеженості чуттєвих елементів.

Для мовленнєвого розвитку сліпих також характерними є ускладнення у становленні узагальнюючої функції мови, своєрідність у співвідношенні слова та образу, використанні лексичного матеріалу. Слабкість узагальнень і відсутність чіткого співвіднесення між реальними явищами навколишньої дійсності та їх словесними позначеннями обумовлюють своєрідність не лише мовлення незрячих як продукту їх мовленнєвої діяльності, а й витворів уяви, реалізованих у словесній творчості.

М. І. Земцова [73] експериментальним шляхом довела, що мова організовує чуттєвий досвід сліпої дитини, спрощує порівняння й узагальнення ознак предметів, поживляє відтворення старих уявлень і дає можливість на їх основі утворювати нові за умови сформованості мінімуму конкретних уявлень. За даними сучасних досліджень, в основі чуттєвого пізнання сліпих лежить відтворювальна уява. За її допомогою сліпі на основі

словесних описів і наявних зорових, слухових та інших образів формують образи об'єктів, недосяжних для безпосереднього відображення. При цьому мова відіграє важливу компенсаторну роль, доповнюючи те, що є недоступним для чуттєвого пізнання.

В плані розвитку уяви мова має важливе компенсаторне значення для сліпої дитини, оскільки у дошкільному та молодшому шкільному віці діти з нормальним зором виражають свої емоції та почуття через малюнок, а незрячі такої можливості позбавлені. Тож словесна творчість є для них більш доступною виражальною діяльністю. Слово дозволяє передавати складні відносини, особливо внутрішнього характеру, динаміку та протікання події, тобто те, що є недоступним для зображення у малюнках, які є статичними за своєю природою.

Аналіз тифлологічної літератури з окресленої проблеми доводить, що побудова людиною з порушеннями зору образів уяви залежить від багатьох факторів: від стану зору, часу втрати зору, віку, часу, з якого почалось інтенсивне навчання і виховання незрячої дитини з урахуванням стану зорового аналізатора, від індивідуальних особливостей, активності особистості та ін.

Аргументом того, що у механізмі творчої діяльності у незрячих через деякі особливості процесу уявлення особливих відхилень бути не може, є ствердження багатьох вчених про те, що недоліки в розвитку зорового аналізатора не змінюють природи і характеру уявлень, і що недоліки уявлення компенсуються і долаються в процесі корекційної роботи, завдяки чому уявлення незрячих адекватно відображають оточуючий світ [104-106, 160, 164].

Отже, уява розширює людське пізнання із самого раннього дитинства. Вона впливає на розвиток особистісних якостей дитини. Уява сприяє розвитку мислення, волі, емоцій і почуттів. Завдяки уяві дитина може передбачати результати своєї діяльності. Порушення зору в певній мірі

обмежує можливості розвитку творчої уяви. Однак, завдяки компенсаторним механізмам і відновленню сенсорного розвитку, логічному (понятійному) мисленню, а також активному функціонуванню інших психічних функцій (в першу чергу пам'яті), сліпі й слабозорі можуть досягати значних результатів. Уява, як мотив діяльності, відіграє значну роль у процесах компенсації зору й у становленні особистості.

### **1.3. Казка як культурно-літературний феномен**

Казка як культурно-літературний феномен була предметом досліджень у різних галузях науки – філософії, культурології, літературознавства, лінгвістики, психолінгвістики, психології, педагогіки.

У філософії казка вивчалась як феномен культури (Є. Я. Басін [9], О. Б. Величко [35], Л. В. Овчиннікова [134]).

Наукові пошуки таких відомих філологів, як Н. М. Ведернікова [34], Л. Ф. Дунаєвська [64], В. Я. Пропп [145], О. В. Сорокотенко [169], присвячені вивченню жанрових особливостей різних видів казок.

Дослідники по-різному визначають казку як особливий жанр усної народної творчості. В основі визначення поняття «казка» найчастіше лежать такі ознаки: усний переказ казки, її розважальний характер, незвичайність зображуваних подій (О. М. Афанасьєв, Е. В. Померанцева [141], Ю. М. Соколов), особлива композиційна стилістична будова (О. І. Нікіфоров [125], В. Я. Пропп [145]).

Казка трактується вченими (М. І. Нікулін [129], О. І. Нікіфоров [125]) як усна оповідь чарівного чи побутового характеру з настановою на вигадку, вигадана оповідь, небувала повість, легенда. У новому тлумачному словнику української мови казка інтерпретується як розповідь, що не відповідає дійсності, є байкою, вигадкою.

Змістом казки є незвичайні, в побутовому сенсі, події (фантастичні, дивовижні або побутові).Цілий ряд дослідників народних казок – В. П. Анікін [3], В. О. Бахтіна [11], Н. М. Ведернікова [34], М. В. Новіков [130], О. І. Нікіфоров [125], В. . Пропп [145], Е. В. Померанцева [141] та ін. – називають характерною ознакою чарівної казки її фантастичний, чарівний початок.

Водночас питання про співвідношення вигаданого і реального у казці залишається спірним. Одні вчені характеризують казковий вимисел як незалежний від реального життя. Наприклад, В. Я. Пропп вважає, що казка – це зумисна та поетична фікція. Вона ніколи не видається за дійсність. Ані оповідач, ані слухач, на його думку, не відносять розповідь до дійсності й, ані оповідач, ані слухач казці не вірять [145]. Інші вважають, що головною рисою казкового жанру є розкриття за допомогою вигадки життєвих тем.

Відомий дослідник фольклору В. П. Анікін дає таке визначення казок: усні прозаїчні художні оповіді, які традиційно створюються і передаються народом, такого реального змісту, який за необхідності вимагає використання прийомів неправдоподібного зображення реальності [3]. Таке розуміння казки здається на найбільш повним, таким, що відображає її специфіку культурно-літературного феномену.

Чарівна казка є феноменом національної культури, що відображає досвід морального та інтелектуального життя попередніх поколінь у вигляді загальнолюдських первообразів-символів, архетипів колективного несвідомого (Л. С. Виготський, Дж. Кулі, К. Юнг). Заданість етичних та моральних норм та специфіка героїчного змісту чарівної казки сприяє моральному вихованню дітей.

У літературознавстві було зроблено чимало спроб класифікувати народні та літературні казки. Так, І.П. Сахаров розділив казки за характерами головних героїв (богатирі, відважні люди, дурники, чудовиська та ін. ), але оскільки ті самі персонажі діяли в різних казках і не були враховані казки про

тварин, ця класифікація не була прийнята в науці. Р. М. Волков запропонував наступну класифікацію казок: фантастичні (власне казки), казки про тварин (сюди ж він відніс казки-байки), казки-новели (побутові), казки-анекдоти, легенди та казки-приказки.

Також відомою є класифікація фінського науковця А. Аарне, який поділив казки на казки про тварин, власне казки та анекдоти. За його класифікацією чарівні казки входять до категорії власне казок.

Сучасні літературознавці розподіляють казки на три жанрові різновиди: казки про тварин, казки побутові новелістичні та чарівні казки. Кожен з цих різновидів має типові сюжети, персонажів, поетику, стиль – які й були покладені в основу даної класифікації.

Для нашого дослідження велику теоретичну цінність мають спроби літературознавців визначити особливості композиційної структури казок та класифікувати їх героїв. На думку В.Я. Проппа [145], кожна чарівна казка характеризується незмінним набором ролей. Вчений виділив наступних сім казкових персонажів за їхніми функціями: антагоніст, дарувальник, помічник, царівна або її батько, відправник, герой, хибний герой.

Так само Н. І. Кравцов [97] у системі образів казки виділяє позитивного героя (або кількох героїв), його помічників та супротивників головного героя (негативні персонажі).

Казкам притаманний однолінійний розвиток подій по мірі їх розгортання в часі й просторі. У казці можна виділити оповідь (розповідь про події) та діалоги-сцени.

В. Я. Пропп запропонував єдину композиційну схему побудови чарівних казок. На його думку та сама композиція може лежати в основі багатьох сюжетів, а різні сюжети – зводитися до єдиної композиції. Що стосується самого сюжету казки, його типові елементи зумовлені наскрізним розвитком сюжету. Це експозиція, зав'язка, розвиток дії з кульмінацією та розв'язка.

Дослідник виділяє варіативні, змінні (сюжет, мотив) і постійні, повторювані елементи казки. Останні він називає «функції» – вчинки дійових осіб, важливі для подальшого розвитку подій. Назва кожної «функції» за В. Я. Проппом – скорочене і узагальнене позначення дії персонажа у формі іменника. Загалом вчений виділив 31 функцію дійових осіб (від'їзд, заборона і порушення заборони, розвідка шкідника й отримання відомостей про героїв, пастка і підсобництво, початок протидії, вирушення тощо).

Французький літературознавець К. Бремон [28] звів більш конкретні функції В.Я. Проппа до шести загальних: погіршення (шкідництво з точки зору жертви) – покращення (ліквідування шкідництва), недостойна поведінка (шкідництво з точки зору антагоніста, підступна поведінка негативного героя) – покарання і, нарешті, заслуга (проходження попереднього або основного випробування) – нагорода.

Традиційний набір казкових функцій з обов'язковим елементом «випробування» став критерієм для виділення жанрової групи дитячої чарівної казки у дослідженні Г. І. Власової. Вона виділяє три структурні частини казки: випробування – реакція – нагорода / покарання героїв, що відповідає віковим закономірностям морального розвитку дітей.

Виділені персонажі та прийоми композиційної побудови будуть використані нами в ході здійснення формувального експерименту як зразки для складання казок дітьми з порушеннями зору.

Єдність реалістичного, чарівного і фантастичного робить казки особливо привабливим для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Незважаючи на те, що вигадка є суттєвою жанровою ознакою казки, в ній можна помітити елементи реального: герої казок мають яскраво виражені реальні людські риси та якості, картини фантастичного світу поєднуються із реальними картинками дійсності. Основа вимислу у чарівній казці, на думку В. П. Анікіна, полягає у подоланні життєвих перешкод за допомогою дива [3]. При цьому герої казки не сприймають дива як щось надзвичайне.

Здивування оточуючих героя персонажів та автора-оповідача викликають правдоподібно-природні вчинки – можливості та здібності людини, її зовнішній вигляд, що наближає казку до реальних потреб і бажань людини. Цим можна пояснити неоціненний навчально-виховний та розвивальний потенціал чарівних казок.

Казці як засобу навчання і виховання дитини надавали особливого значення класики педагогіки – С. Ф. Русова, К. Д. Ушинський [181], В. О. Сухомлинський.

В. О. Сухомлинський наголошував на тому, що казка розвиває розум, волю, усі моральні якості дитини. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, – неможливо уявити дитячого мислення і мовлення. Казка – важливий засіб розумового розвитку дитини. Саме казка, пише далі педагог, задовольняє жадобу дитячого пізнання, пробуджує інтерес до навколишнього. Отже, казки, за твердженням В. О. Сухомлинського, розвивають розумові здібності, мовлення, творче мислення, уяву та інші психічні якості дитини.

Увага психологів (В. М. Андросова [7], Л. М. Гурович [56, 57], О. В. Запорожець [72], Н.С. Карпинська [84]) була переважно зосереджена на особливостях сприймання і розуміння казок дітьми різних вікових груп. Особливості сприймання і розуміння казок дітьми дошкільного віку вивчали В. М. Андросова [7], Н. В. Виноградова, Л. М. Гурович [56], М. В. Єрмолаєва [68], О. В. Запорожець [72], О. І. Ніколаєва [127], Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва [77], Н. О. Циванюк [189]. Про значення казки у навчанні молодших школярів писала Т. Д. Тализіна [175]. Роль казки у житті дітей підліткового віку була предметом досліджень С. А. Черняєвої [192].

Можливості використання казки зі психотерапевтичною метою – у казкотерапії – досліджували С. А. Черняєва [192], Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва [77], А. Ю. Капська й Т. Л. Мирончик [82].

Зокрема, на думку С. А. Черняєвої, терапевтичний вплив казки пов'язаний із дією та актуалізацією творчих можливостей людини, з ціннісною структурою особистості. Автор виділяє методичні особливості психологічної роботи з казкою, рекомендує до використання як народні, так і відомі авторські казки. Вчена підкреслює, що в терапевтичній казці вирішуються проблеми дитячих страхів, невпевненості у собі, агресивності, тривожності та ін. Терапевтична казка містить приховану проблему, що стосується окремої особистості, яку людина сама й намагається вирішити.

А.Ю. Капська й Т.Л. Мирончик розробили авторську програму казкотерапії «Подарунки феї», яка розрахована на дітей віком 6-7 років. Автори пропонують кольорові та райдужні казки. Діти самостійно та за допомогою педагога складають казки. Автори роблять висновок про те, що складання казок має неоціненний позитивний ефект на творчу уяву та мислення дітей.

На думку Л.Ф. Обухової [131], казка у дошкільному віці є доступною дитині, вона проста і в той же час загадкова. Загадковість стимулює дитину, розвиває її уяву, необхідну для вирішення життєвих ситуацій. Казка пропонує дитині образи, якими дитина насолоджується, і таким чином засвоює життєві норми.

Н. О. Сакович [143] зазначає, що казка не має вікових обмежень, а у дошкільників і молодших школярів викликає особливе задоволення при сприйманні. Крім того, складання казок є одним з видів словесної творчості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

За допомогою казки дитина інтерпретує оточуючу дійсність. Казка задовольняє ряд психологічних потреб дошкільника та молодшого школяра: потребу в автономності, в компетентності, в активності дитини.

Реалістичні розповіді, казки є для дітей однією із форм пізнання світу. Вони допомагають дитині уточнити уявлення про світ. Дитина довіряє змісту



казки. Слухаючи казки, вона живе життям героя, ніби сама стає учасником подій, співчуває добру, засуджує зло (Л.М. Гурович, М.В. Єрмолаєва та ін.).

У казках діють типові персонажі, взяті з життя і діяльності людини, тому казкові сюжети допомагають дитині краще орієнтуватися в навколишньому житті, уявляти предмети в різному співвідношенні, глибше розуміти і наслідувати поведінку героя.

Дитина неспроможна сама, без допомоги дорослого проникнути у багатомірну насиченість казкового світу, його емоційний підтекст.

Аналіз значної кількості текстів казок доводить, що у казках відсутні детальні описи природи, інтер'єру – все підпорядковане стрімкому розвитку подій. Казка завдяки елементам ілюзорного і фантастичного відображення світу справляє глибоке емоційне враження на дитину, активізує її уяву, вводячи дитину у світ фантазії, спонукає її до активної діяльності, спочатку до співтворчості, а надалі – до творчості. Діти з радістю слухають та читають ті твори, де самі можуть діяти разом з героями. Водночас, О. І. Ніколаєва помітила, що за допомогою казки дорослий передає дитині свої враження, ставлення до подій і, якщо він скептично ставиться до подій, що відбуваються у ній, то й дитина матиме до них аналогічне ставлення, і навпаки.

Казка, як зазначає М. В. Єрмолаєва [67], потребує, щоб дитина увійшла всередину зображуваних обставин, мисленнєво взявши участь у дії казкових героїв, переживши їхні радощі та печалі. Дитина сприймає казку у вигляді образів. Ці образи прості та конкретні, глибинний зміст казки дитині дошкільного віку ще недоступний, якими б інтенсивними не були дитячі емоції та переживання в процесі прослуховування казки. Подібна активність, на думку автора, розширює духовну сферу людини, має велике значення для розвитку творчої уяви. Слухання казок, поряд з творчими іграми, має важливе значення для формування внутрішньопсихічної активності, без якої неможлива будь-яка творча діяльність. Автор вважає, що найлегшими та

найзрозумілішими для сприймання та розуміння дитиною молодшого дошкільного віку є народні казки, оскільки вони містять ті події, з якими дитина вже знайома на побутовому рівні. У казці відображено життя народу, його моральний зміст. Водночас у них поєднується реальне з фантастичним

Кожна казка, на думку психологів, обов'язково містить у собі казкову задачу. Вона формулюється так, щоб людина могла перенести на неї свій життєвий досвід, і не має єдиного правильного рішення. Зокрема Т. Д. Зінкевич-Євстігнеєва вважає, що мета казкової задачі полягає у стимулюванні процесу генерації ідей для вирішення непростих життєвих ситуацій, розглянути явище з усіх боків, знайти якнайбільше потенційних рішень [77].

Важливою у казці для дитини є ситуація вибору. Зорієнтуватися у ситуації їй допомагає набутий досвід. Ситуація не має містити у собі правильної відповіді. Образи, герої та події казки повинні заінтригувати дитину, бути їй близькими. Ситуація може містити у собі актуальну для дитини проблему, зашифровану в образному ряді казки. Казки вчать дитину встановлювати та прослідковувати причинно-наслідкові зв'язки між вчинками персонажів, їх почуттями та подіями казки.

О. І. Ніколаєва наголошує, що дитині важливо читати тексти відповідні її віку. Казки, пише автор, на відміну від телефільмів, збуджують фантазію дитини та стимулюють її уяву, адже на відміну від телебачення, де можна побачити дракона, – у казці його треба уявити.

Морально-естетичний вплив казок на дітей дошкільного віку був предметом наукових пошуків В. В. Пабат [136]. З'ясовано, що казки, які систематично використовуються в роботі з дошкільниками, формують і розвивають у них сприймання, пам'ять, уяву, інтереси, почуття, нахили, здібності, художній смак; уможлиблюють глибоке відчуття характеру, настрою твору; сприяють виникненню активного ставлення до життя, пробуджують почуття любові до природи. Н. С. Лейтес пише, що складання

казок розвиває у дитини уяву, творчі здібності, комунікативні навички, творчу винахідливість.

На думку Л. С. Виготського у молодшому шкільному віці типова творча діяльність дошкільника, якою було малювання, замінюється на словесну творчість. Ця творчість носить переважно усний характер, що підтверджується словами Л.С. Виготського про те, що письмове мовлення молодшого школяра бідніше за усне. Л.С. Виготський доводить, що усне мовлення є більш зрозумілим та швидше розвивається у дитини. Тож, створюючи казки, дитина спочатку користується усним мовленням.

Здібність до створення образів, що відображають структурні, функціональні та генетичні предметні дії, формується у грі як провідній діяльності дошкільного віку та закріплюється в сприйманні та творенні казок, важливу роль в цьому набуває мова. Важливе виділяється словом, виражений у слові образ включається в нову систему зв'язків (М. В. Єрмолаєва).

Слово, на відміну від зорового образу, є більш багатозначним. Це дозволяє дитині фантазувати, слухаючи те, що говорить дорослий, та створювати свою картину світу, що є доступною її розумінню (О. І. Ніколаєва). Поступово дитина приводитиме свою картину бачення світу у відповідність з реальним світом.

Розповідання казки дітьми від якогось казкового героя розвиває мовлення дитини. Для розповідання казки, як вказують педагогічні й психологічні дослідження, важливо вибудувати образний ряд розповіді, вжитися в образи героїв казки та передавати їх інтонації, вчасно робити паузи та смислові акценти.

Діти починають краще слухати один одного, стають розкутішими та артистичнішими [39]. Так, різні форми розповідання казок розвивають у дитини фантазію, вміння висловлювати свої думки, пам'ять та увагу, здібності слухати іншого, слідкувати за ходом його думок, дивитися на світ з різних сторін.

Казка широко застосовується у навчанні молодших школярів. Так, Н. Ф. Талізін рекомендує використання казок при вивченні букв, навчанні читанню. Складання казок активно використовується на уроках зв'язного мовлення для формування, поглиблення та розширення словникового запасу дітей [27, 172, 178].

Отже, сприймання, розуміння та відтворення казки розширює знання дитини про оточуючий світ, формує уявлення дитини про взаємовідносини між людьми на прикладі взаємовідносин дійових осіб у казці, розвиває творче мислення, творчу уяву. Розповідання казок допомагає дитині почуватися впевненішою у собі і розвиває вміння оповідати, впевнено поводитись під час відповіді на запитання, що буде необхідним при подальшому навчанні. У молодшому шкільному віці вчитель може використовувати казку у навчальній діяльності, адже вона є цікавою та зрозумілою для дитини ще з дошкільного віку.

#### **1.4. Особливості вигадкування казки як одного з видів дитячої словесної творчості**

Бажання дітей пізнати навколишнє життя, взяти в ньому активну участь, змінити його виявляється в їхньому фантазуванні. Саме тому діти дошкільного та молодшого шкільного віку люблять не тільки слухати, а й самостійно складати казки.

Не лише знайомлячись із існуючими народними та літературними казками, але створюючи свої, дитина долучається до мистецтва як одного з видів естетичної діяльності людей. Специфіка казки надає такому залученню природного і доступного характеру. У цьому виді творчості дорослий має можливість на прикладі дитячих оповідей вчити їх, якими мають бути казки, яку роль відіграє в них той чи інший засіб, як казка може передати почуття автора, його ставлення до зображуваного.

Дитина починає складати казки уже в дошкільному віці. І хоча ці казки спочатку копіюють, або в чомусь повторюють раніше почуті, сам процес приносить дитині задоволення. Складнішим етапом розумової діяльності дитини є оволодіння вмінням самостійно складати казки. Самі діти не можуть оволодіти потрібними прийомами складання казок, цього їх треба вчити.

Вигадуючи казки, дитина відчуває себе творцем, чарівником. Такий досвід є дуже цінним для мовленнєвого, пізнавального та морального розвитку. Важливо й те, що створюючи казку, дитина може вільно висловлювати свої думки, враження, почуття, виразити своє ставлення до героїв.

Н.Ф. Тализіна [175], розглядаючи значення уяви для створення молодшими школярами казки, підкреслювала, що уява активно використовується дитиною. При чому одні діти малюють реальну картину світу, інших захоплює процес фантазування. Уява дітей, що вступають до школи, підготована до навчальної діяльності іграми та казками в дошкільному віці. Уява має величезне значення не лише для навчальної діяльності, але й для виховання творчої особистості. Важливу роль у складанні казки дитиною також відіграє мотивація.

В аспекті нашого дослідження казка, передусім, розглядається як один із засобів формування творчої уяви дитини, оскільки вона є доступною і цікавою не лише для дітей дошкільного віку, але й не менш цікавою та корисною для молодших школярів.

А. Є. Шибицька розглядала казку як один з факторів, які визначають розвиток словесної творчості у дитини. Саме до казки, пише автор, найбільше наближаються дитячі словесні твори. Казки дітей відображають теми та зміст народних казок, герої дітей діють у нових ситуаціях, але з типовими рисами народних героїв, запозичуються специфічні казкові

елементи побудови сюжету, мають місце класичний принцип потрійності та деякі стилістичні засоби [195].

Для створення казки, на думку М.В. Єрмолаєвої, у дитини мають бути розвинені такі психічні процеси і вміння, як уява, образне мислення, описове мовлення, вміння входити в уявні обставини, сприяти героям, вміти використовувати відповідні засоби мови для втілення образів казки. Це вміння передбачає емоційне співпереживання, живість емоційної уяви, живість мовлення.

Розглядаючи особливості вигадкування казки, Л.С. Виготський [44], вказує на те, що казкові елементи були первісно взяті з дійсності та піддалися перероблювальній діяльності нашої уяви. Так, Л.С. Виготський вважає, що дитина успішно складатиме казку тоді, коли дорослий запропонує їй тему, яка є для неї внутрішньо зрозумілою, хвилюючою, яка спонукатиме її до вираження у слові свого внутрішнього світу.

Створення дитиною казки вчені розглядають як різновид творчого оповідання (усної розповіді), тож в подальшому ми притримуватимемось цієї думки.

За змістом усі розповіді поділяються на фактичні і творчі (О. М. Богуш [122], Н. Ф. Виноградова, Л. В. Ворошніна [42, 43]). Фактичні розповіді – це відтворення дитиною реальних подій, що були в її житті. В основі фактичних розповідей лежать такі психічні процеси, як відчуття, сприймання, пам'ять, уявлення пам'яті, що дають можливість набути в безпосередньому досвіді дитини конкретні факти і використати їх у своїх розповідях.

Творчі оповідання – це розповіді, в яких діти на основі свого власного досвіду, своїх вражень і переживань вигадують нові образи, події. Продуктом такої діяльності є самостійно складене, логічно завершене висловлювання творчого спрямування (О.М. Лещенко, Н.П. Орланова [133], Є.І. Тихєєва [178] та ін.). На думку Т.Г. Постоян [142], під творчою розповіддю слід

розуміти використання образів уяви, що вимагає творчого перетворення набутого досвіду і передбачає самостійно осмислений зміст.

Б.М. Теплов [177] розглядав творчу розповідь як продуктивну художню діяльність, що сприяє кращому розвитку всіх сторін психіки (мислення, уяви, сприймання, мовлення).

Н.П. Орланова [132] вважає, що творча розповідь є елементом художньо-творчої діяльності, адже розумові, творчі та вольові зусилля дитини спрямовані в ній на створення продукту, що відповідає певним вимогам щодо художньої якості й характеру виконання. Від якості виконання завдання, можливості виявити свою ініціативу, активність, уміння вдало використати вислів залежить міра задоволення, яку отримує дитина. Вчена називає творчою розповідь, яку дитина склала самостійно. Обов'язковими компонентами її повинні бути самостійно створені нові образи, ситуації, дії.

Навчання дітей творчій розповіді також присвячені дослідження Н. В. Водолаги [39]. Так, вчена визначає творче розповідання як процес самостійного складання дитиною оригінального тексту (сюжету), логічно побудованого і викладеного у відповідній словесній формі.

Успішність навчання дітей складати творчі розповіді залежить від багатьох умов, що передують творчій діяльності і супроводжують її. Це, зокрема: наявність у дітей чуттєвого досвіду, певного рівня розвитку мовлення, оволодіння структурою зв'язного висловлювання, правильного розуміння завдань «вгадай», «склади», створення у групі атмосфери емоційної зацікавленості творчістю. Єдиним джерелом комбінаторної діяльності дітей є знання та уявлення про навколишній світ. Зв'язок словесної творчості з досвідом дітей здійснюється двома шляхами: пропонування дітям тем, пов'язаних з їхніми іграми, побутом, працею; цілеспрямоване збагачення досвіду дітей з наступним використанням його у творчих іграх.

Отже, в основі творчих розповідей (оповідань) дітей лежать процеси мислення і уяви, перебудова і комбінування уявлень, що відображають реальну дійсність, сприяють творчому перетворенню минулого досвіду дитини за допомогою фантазування і створенню на цій основі нових образів, дій, ситуацій.

За характером відтворення розповіді поділяють на розповіді на наочній та словесній основі. До розповідей на наочній основі належать: описування іграшок, предметних картинок, об'єктів, розповіді за уявленням, по пам'яті, за темою і планом, розповіді за ігровою сюжетною обстановкою тощо. Розповіді на словесній основі передбачають домислювання кінця до початку розповіді або казки, самостійне складання дітьми казок та інше. Творча розповідь переважно здійснюється на словесній основі.

Однак, наприклад, Л. В. Ворошніна [42] не всі види словесних розповідей вважає творчими. Завдання вигадати кінець розповіді автор розглядає лише як підготовчу роботу до творчого розповідання. Ф. О. Сохін [170] до творчих розповідей відносить такі види робіт: складання, продовження і завершення розповіді; складання оповідання чи казки за планом педагога; складання розповіді на запропоновану тему, і складання оповідання чи казки на самостійно обрану тему.

О. М. Лещенко та Є.О. Фльоріна [184] провідними критеріями творчої розповіді вважають самостійність і оригінальність сюжету, вигаданого дитиною. О. М. Лещенко пише про те, що діти у творчій розповіді повинні самі вигадати сюжет на певну тему, застосувати свої знання, досвід.

Вважаємо, що дитину потрібно поступово готувати до складання самостійних творчих розповідей. Наприклад, Н. О. Ветлугіна [36] пропонує три рівні складності творчих завдань зі створення усних розповідей:

- завдання, які дають настанову на нові способи діяльності. Діти працюють разом з вихователем, самостійно використовують лише елементи творчих дій;



- завдання, що стимулюють дітей знаходити нові комбінації на основі старих, уже відомих рішень;
- завдання, у процесі виконання яких діти самостійно планують свою діяльність від початку до кінця.

Отже, як бачимо, творча розповідь посідає одне з чільних місць у роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Цей факт дає нам підстави використовувати матеріал казок у подальшому експериментальному дослідженні для розвитку творчої уяви молодших школярів.

### **1.5. Науково-методичні засади складання усних творів дітьми з глибокими порушеннями зору**

Відразу зазначимо, що у тифлології казка не була об'єктом спеціальних досліджень, вона розглядалася у контексті вивчення особливостей здійснення розповідей дітьми з порушеннями зору. Недостатність психолого-педагогічного вивчення даної проблеми обумовило вибір теми нашого дослідження. Проте було проведено ряд досліджень у спеціальній педагогіці та психології, присвячених використанню казок у корекційній роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку. Зокрема Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва, О.Л. Набойкіна [121], Н. М. Погосова [140], Н. К. Радіна [148], розробили корекційні програми для дітей з психофізичним вадами на основі казок.

Корекційна програма Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєвої «Школа чарівників» розрахована на дітей від восьми до шістнадцяти років. Програма спрямована на формування створювальної системи цінностей. Автор виділяє наступні завдання програми: розвиток креативності, уяви, творчого мислення дитини [179].

О. Л. Набойкіна у своїй праці «Сказки и игры с «особым ребенком»» [121] писала про особливості використання казки у роботі з дітьми із

психофізичними вадами. Автор на підставі досвіду використання ігор у казкотерапії дійшла висновку, що даний метод розвиває навички дитини, робить її спокійнішою, створює позитивний фон для розвитку дитини в цілому. Розроблені автором ігри базуються на казках. На основі спостережень О. Л. Набойкіна виявила, що казка дозволяє дитині, співпереживаючи героям, переносити свої почуття на людей. Дитина набуває у казці досвід, дізнається про особливості спілкування між людьми. Важливо, що казка містить у собі нескладні образи героїв, з якими дитині з психофізичними вадами легше ідентифікувати себе, ніж з реальною ситуацією.

Н. К. Радіна [148] пропонує використання казок та історій з метою діагностики, корекції та навчання дітей з порушеннями розвитку. Психолог пише, що слухання, відтворення та розповідання казки розвиває, стимулює дитину до діяльності в цілому.

О. В. Хухлаєва [188] використовує психотерапевтичні казки для психологічної допомоги дітям і підліткам віком від 3 до 15 років. Казки, пише вчена, допомагають дитині подолати психологічні труднощі.

Особливості використання оповідань у навчанні дітей з вадами зору різних вікових груп у своїх працях розглядали і тифлологи: дітей молодших класів – Б. І. Коваленко [88]; використання казки у роботі з учнями середніх та старших класів – Г. В. Соколова [165], І. П. Чигринова [193].

І.П. Чигринова пише, що література впливає на розвиток мислення дитини, завдяки мисленню розвиваються пам'ять, уява, увага, мовлення. Читання літературних творів має сприятливий вплив на виховання якостей, які відіграють корекційно-компенсаторну роль у розвитку пізнавальної діяльності дітей з сенсорною недостатністю.

Сприймання художніх творів сліпими та слабозорими дітьми має свою своєрідність. Тифлологи пояснюють це недостатністю досвіду, а саме недостатністю сформованості конкретно-чуттєвої сфери дитини, внаслідок

чого самостійне оволодіння дитиною образним словом є утрудненим. Як наслідок, діти з порушеннями зору потребують спеціального керівництва процесом оволодіння конкретним значенням слова, допомоги у формуванні, розширенні й уточненні їх уявлень. Сприймання художнього твору обумовлене рівнем відтворювальної уяви, яка, в свою чергу, визначається уміннями учнів за конкретними фактами, за окремими деталями тексту скласти уявлення про подію, явище, особливості персонажа та інше.

При опрацюванні зі сліпими дітьми літературного твору – казки, вірша або байки, більшість тифлопедагогів рекомендують використовувати унаочнення й план, спонукати учня описувати обстановку чи героя твору, оточуючі предмети тощо. Таким чином, вчитель може перевірити правильність та точність образів, відтворюваних уявою сліпого учня. При необхідності вчитель доповнює та виправляє неточні уявлення учнів (В. В. Купрас [101]).

Окрім питань, спрямованих на виявлення знань тексту дитиною, необхідно задавати питання, які стимулюють включення в навчально-пізнавальну діяльність уяви та уявлень дитини, адже без стимуляції вони розвиваються недостатньо. Обмежений досвід слабоворих учнів негативно відбивається на розумінні ними образного мовлення, і як наслідок – на розумінні твору.

У II-III-ix класах учні вже виразно читають будь-який доступний для їх розуміння текст. Вони виразно читають казки, оповідання, вірші. Незрячі чутливо ставляться до мовної інтонації. За допомогою правильної інтонації можливо яскравіше донести до свідомості учнів сенс прочитаного. Так, І. П. Чигринова пише про те, що незрячій дитині необхідно читати тексти якомога виразніше, адже при яскравому та виразному читанні тексту вона краще зрозуміє події та їхні взаємозв'язки у тексті. Через яскраве емоційне читання вчитель може донести незрячій дитині відчуття симпатії до позитивних та емпатії до негативних героїв [193, 195].

П.І. Чигриновою було також проведене дослідження якості запам'ятовування та відтворення тексту дітьми з вадами зору. Вчена довела, що повнота відтворення матеріалу, характер викладу значно вищі при самостійному читанні, ніж при сприйманні на слух. На її думку, первинне ознайомлення з текстом, в процесі якого активізується образне мислення учнів, збагачуються їхні уявлення про зображуване та здійснюється його аналіз, слід здійснювати самостійно. Колективне знайомство з твором у класі дітей з вадами зору є утрудненим через звуження сенсорної сфери пізнання, недостатній рівень розвитку відтворювальної уяви, у зв'язку з недостатнім життєвим та чуттєвим досвідом, особливостями розвитку мислення та мовлення.

Слухаючи в художньому виконанні казки, оповідання, тощо діти яскравіше вимальовують у своїй внутрішній уяві образи людей, картини природи, яскравіше уявляють предмети, обстановку, події, які відбуваються у творі. Використання звукових замальовок у поєднанні з іншою наочністю створює необхідний емоційний фон, що справляє позитивне враження на дітей.

Методику навчання учнів з вадами зору середніх та старших класів писати оповідання розробляла Г. В. Соколова [165]. Автор пише, що при складанні плану оповідання необхідно давати школярам IV-V-их класів завдання для мисленнево-словесного малювання картин. Такі вправи, на її думку, розвиватимуть зокрема творчу уяву у дитини. Словесне малювання картин сприяє не лише розвитку зв'язного мовлення та логічного мислення, вони допомагають виявити та сформулювати наочні уявлення про предметну діяльність, яка сприяє більш глибокому та свідомому проникненню у сутність оповідання.

Уява дитини має провідне значення при виконанні творчих робіт і при збереженому зорі, і за його відсутності. Але, крім цього, уява дітей з порушеннями зору виконує функцію компенсації, тож тифлопедагог має

розвивати уяву у дитини, тим самим сприяти заповненню тих прогалин сприймання, які пов'язані з порушенням зору. Розвиток творчих умінь учнів з вадами зору безпосередньо залежить від багатства та різноманітності їх практичного досвіду, в процесі набуття якого реалізується один з дидактичних принципів – зв'язок навчання з життям.

Навчання слабозорих школярів творчим вмінням використовується з метою формування творчих здібностей та спеціальних прийомів виконання завдань.

Створення казок, пише Г. В. Соколова, є важливим видом навчальної роботи, що розвиває фантазію, розум, уяву, мову, мислення школярів. Роботу над казкою автор називає підготовчою до більш складної творчої роботи - написання оповідань.

Створення оповідань слабозорими відрізняється від складання оповідань зрячими дітьми та залежить від розвитку творчої уяви, мовлення, рівня мислення дитини. Автор пише, що відповідно програмі, п'ятикласники повинні писати твір-казку. Вони роблять це з охотою, розповідають знайомі їм казки, читають та переказують зміст нових казок тощо. Поринувши у світ казкових образів, діти психологічно готують себе до творчої роботи. Створення казок потребує від дитини знання особливостей казки як літературного жанру.

Тож дітям пропонують перед створенням казки виконувати різноманітні вправи, наприклад, читання початків та завершень різних казок, виразне читання діалогів різних за сутністю героїв та інше. Самостійне продовження оповідань є ефективним прийомом активізації образного аналізу та синтезу, розвитку творчої уяви, мислення та мовлення дітей з порушеннями зору. Такі завдання потребують включення життєвого досвіду учнів, оскільки вимагають від дітей вигадати, якими будуть подальші долі героїв. У таких розповідях виражається особисте ставлення дітей до персонажів і до ситуацій, які з ними сталися.

За даними досліджень В. В. Купрас, Г.П. Серпутько, Г.В. Соколової молодші школярі вже добре знають характеристики позитивних та негативних героїв казки. Уявлення про літературного героя об'єднує у собі зовнішні особливості: зовнішність, голос, рухи, внутрішні якості, оскільки дитина спочатку уявляє, а надалі сприймає літературного героя. Як правило старші учні самостійно обирають теми для створення казок. Таким чином здійснюється поступовий перехід від відтворювальної уяви на основі особистих вражень, до роботи творчої уяви.

Отже, підсумовуючи все вище зазначене, можемо сказати, що повноцінне виховання і розвиток сліпих та слабозорих дітей потребує специфічного психолого-педагогічного підходу, оскільки брак інформації, отримуваної ззовні, або значне її спотворення, впливають на фізичний, емоційний та інтелектуальний розвиток дитини. Одним з ефективних психокорекційних засобів може бути казка, оскільки вона якнайкраще відповідає віковим особливостям дитини, а також є носієм інформації про світ, що її оточує. Таким чином, за умови кваліфікованого застосування, казка може значною мірою розширити уявлення дитини про оточуючі предмети та явища, а також спонукати її до творчості, що також сприятиме її психоемоційному та інтелектуальному розвитку.

### **Висновки до 1 розділу**

Аналіз різних теоретичних концепцій і накопичених експериментальних фактів в області загальної та спеціальної дитячої педагогіки і психології, а також тифлопедагогіки і тифлопсихології, присвячених вивченню проблеми формування уяви в молодшому шкільному віці та її особливостей у сліпих дітей, зокрема при сприйманні літературних оповідань, дозволив зробити наступні висновки:

1. Особливості уяви сліпих дітей обумовлені недостатністю досвіду, а саме - недостатністю сформованості конкретно-чуттєвої сфери дитини, внаслідок чого самостійне оволодіння дитиною образним словом є утрудненим. Отже розвиток творчої уяви учнів з вадами зору безпосередньо залежить від багатства та різноманітності їх практичного досвіду, в процесі набуття якого реалізується один з дидактичних принципів – зв'язок навчання з життям. Керуючись цим положенням, було розроблено методичку констатувального та формувального етапів даного дослідження.

2. У загальній психології уява трактується як здібність людини до побудови нових образів шляхом переробки психічних компонентів, набутих у минулому досвіді; як процес психічного створення образу предмету або ситуації шляхом перебудови наявних уявлень. Як психічний процес уява виражається: у побудові образу, засобів і кінцевого результату предметної діяльності суб'єкта; у створенні програми поведінки, коли проблемна ситуація є невизначеною; у продукуванні образів, які не програмують, а замінюють діяльність; у створенні образів, що відповідають опису об'єкта.

За ступенем самостійності уяви та оригінальності її продуктів у загальній психології розрізняють два види активної уяви – репродуктивну (відтворювальну) та творчу.

3. Установлено, що уява, хоча і лежить в основі будь-якого творчого процесу, але не є тотожною творчості. Провідним механізмом творчої уяви, яка має на меті створення чогось нового, предмета, який досі не існував, виступає процес привнесення певних властивостей та якостей інших предметів, непритаманних даному. Творча уява є перетворювальною діяльністю, що переосмислює, перекомбінує раніше отримані враження, збережені в образах пам'яті, тому є утворенням вищого рівня порівняно зі сприйманням та уявлінням.

Дитина молодшого шкільного віку використовує творчу уяву як засіб компенсування відсутності відповідних знань і досвіду, і водночас уява

перебуває у прямій залежності від багатства і різноманітності попереднього досвіду дитини.

4. Сучасні дослідження в галузі тифлопсихології доводять, що залежність уяви від досвіду та сформованих уявлень обумовлює особливості її проявів у дітей з глибокими порушеннями зору, оскільки їх досвід відрізняється глибокою своєрідністю, порівняно з досвідом зрячої дитини, а тим більше з досвідом дорослої людини.

5. Аналіз праць, присвячених вивченню особливостей сприймання і розуміння дітьми з порушеннями зору літературних оповідань, виявив обумовленість цих особливостей недостатністю досвіду, а саме недостатністю сформованості конкретно-чуттєвої сфери дитини, внаслідок чого самостійне оволодіння дитиною образним словом є утрудненим.

Отже, розвиток творчих умінь учнів з вадами зору безпосередньо залежить від багатства та різноманітності їх практичного досвіду, в процесі набуття якого реалізується один з дидактичних принципів – зв'язок навчання з життям. Керуючись цим положенням, було розроблено методичку констатувального та формувального етапів даного дослідження.



## РОЗДІЛ 2

### СТАН РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ СЛІПИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 2.1. Методика проведення констатувального етапу дослідження особливостей відтворювальної та творчої уяви дітей з порушеннями зору

Метою констатувального експерименту було визначення стану розвитку відтворювальної та творчої уяви дітей з порушеннями зору молодшого шкільного віку при роботі з матеріалом чарівних казок.

Для встановлення залежності рівня сформованості уяви від глибини порушення зору в експерименті брали участь діти з нормальним зором та слабозорі.

Відповідно до поставленої мети були висунуті такі завдання: виділення критеріїв та визначення рівнів самостійного відтворення, доповнення і вигадкування казок дітьми; визначення характерних особливостей творчої уяви дітей даної категорії та встановлення залежності цих особливостей від глибини порушень зору дитини; визначення напрямків корекції творчої уяви дітей молодшого шкільного віку за допомогою казок.

Дослідження проводилось на базі школи-інтернату №5 імені Якова Батюка для сліпих (м. Київ), спеціалізованої загальноосвітньої школи-інтернату № 11 для слабозорих дітей з поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу (м. Київ) та комунального закладу «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс імені В.Г.Короленка» протягом 2008/2009 – 2009/2010 навчальних років.

В експерименті взяло участь 58 слабозорих і 55 сліпих дітей, учні 2-3 класів. З метою виявлення особливостей формування творчої уяви дітей даної вікової категорії і встановлення специфічних рис розвитку уяви як

психічної функції у незрячих до експерименту також було залучено 52 дитини з нормальним зором (учні двох 2-их класів ліцею податкової та рекламної справи №21 м. Києва).

На початку здійснення дослідження було проведено опитування серед дітей експериментальної групи, яке мало на меті визначити вподобання дітей при виборі казок. Це дозволило нам зацікавити учнів запланованою роботою та встановити доброзичливі стосунки з дітьми, підібрати матеріал для експериментальних методик саме того змісту і форми, які були найбільш бажаними для дітей.

Дітям було запропоновано дати відповіді на наступні закриті питання:

1. Які казки тобі найбільше подобаються? (А) чарівні, Б) про тварин В) про життя людей);
2. Як тобі подобається слухати казки? (А) з диску, Б) по телевізору, В) коли читає дорослий? Г) читати самому);
3. Ти розповідаєш казки? (А) на заняттях у школі, Б) разом з батьками, В) не переказуєш взагалі);
4. Чи вигадував (ла) ти коли-небудь казку (А) на прохання вчителя або вихователя, Б) на прохання батьків, В) не вигадували взагалі).

Результати опитування виявили, що більшість дітей (61,8% сліпих та 38% слабозорих дітей надали перевагу чарівним казкам. Близько 32% дітей (25,5% сліпих та 38% слабозорих) зазначили, що люблять казки про тварин. Тоді як народно-побутовими казками цікавиться незначний відсоток дітей (12,7% сліпих та 12% слабозорих). Саме чарівні казки стимулюють і розвивають уяву дитини, даючи їй необхідний матеріал та спрямовуючи її творчість.

Більшість дітей обрали варіант прослуховування казки з аудіо-носія (54,5 % сліпих та 29,3% слабозорих дітей) та читання вголос дорослим (29,1% сліпих та 38% слабозорих дітей). Ми пояснюємо такий вибір тим, що казки, записані на аудіо-дисках, мають музичний супровід і начитуються

професійними дикторами, завдяки чому вони сприймаються більш емоційно. Читання казок вголос дорослими, зазвичай батьками або бабусею чи дідусем, сприяє становленню гарного емоційного мікроклімату в родині.

Крім того, при прослуховуванні казок з мультимедійних носіїв є можливість багаторазового повтору тієї частини, яка була незрозумілою або найбільше сподобалася дитині. Дорослі, читаючи вголос, швидко втомлюються, відмовляються перечитувати одне й те саме по декілька разів. З іншої сторони, при спільному читанні казок з дорослими є можливість коментування змісту казки, вчинків героїв, пояснення незрозумілих слів і висловів.

Також було виявлено, що самостійному розповіданню дітьми казок приділяється недостатня увага, адже на заняттях в школі завдання, пов'язані з переказом казок, виконували 41,8% сліпих та 39,7% слабозорих, а 38,2% сліпих та 34,5% слабозорих дітей вказали, що ніколи не розказували казок.

Опитування також дозволило з'ясувати, що більшість дітей самостійно склали казки лише на заняттях у школі (40% сліпих дітей і 43,1% слабозорих); майже такий самий відсоток опитаних дітей взагалі не мали досвіду вигадання казок (33,8% сліпих та 41,4% слабозорих дітей).

Аналізуючи отримані результати, можемо дійти висновку, що казки є цікавими для дітей, проте роботі з ними, виконанню творчих завдань і самостійному складанню казок не завжди приділяється достатня увага, особливо батьками дітей з порушеннями зору.

Враховуючи відповіді учнів на поставлені запитання про вподобання щодо видів казок і способів їх сприймання (близько 80% дітей надали перевагу чарівним казкам і казкам про тварин), у дослідженні були використані чарівні казки, записані на аудіоносіях.

Констатувальне дослідження було проведено у три етапи, для кожного з яких були визначені єдині показники оцінки рівнів сформованості уяви

відповідно до ступеня її активності – відтворювальної (переказ), творчо-відтворювальної (доповнення казки) й творчої (вигадування казки) уяви.

Основні показники для визначення здатності дитини відтворити, доповнити та вигадати казку були обумовлені сюжетно-композиційними особливостями казки як жанру художньої прози, а також вимогами до розвитку мовлення дітей з порушеннями зору молодшого шкільного віку (В.М. Ремажевська, Л.А. Маруніч).

*Повнота та цілісність сюжету казки:* відповідність назви казки сюжету, виклад послідовності подій та взаємодії між героями із дотриманням причинно-наслідкових зв'язків між вчинками персонажів та основних сюжетних елементів – експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації, розв'язки; здатність логічно пов'язати героїв та події у цілісний сюжет, введення у казку нових відповідних героїв, пов'язування їхніх доль.

*Повнота та відповідність обставин (казкового оточення) сюжету казки:* створення обставин (оточення), у яких відбувається взаємодія між казковими героями і розгортаються казкові події; опис місця дії і його деталей; встановлення взаємообумовленості місця дії і подій; наповненість обставин дій предметами і додатковими елементами; предмети, якими оперують герої.

*Завершеність образу героя казки:* створення образів героїв казки; образний, різносторонній та детальний опис зовнішніх рис героя; змальовування тих рис зовнішності й характеру, які є суттєвими для сюжету казки; співвіднесення зовнішності героя з його характером; обумовленість вчинків героя його характером.

З метою розв'язання поставлених завдань дослідження було розроблено авторські методики вивчення рівнів сформованості відтворювальної та творчої уяви з використанням матеріалу як загально відомих, так і авторських казок.

На *першому етапі* за допомогою авторської методики «Казка, яку розповів казкар» досліджувався стан розвитку відтворювальної уяви школярів, а саме рівень здатності сліпих та слабозорих учнів переказати прослухану ними казку, відтворивши її сюжет, обставини, у яких розгортаються події, та образи головних героїв.

*Другий етап* констатувального дослідження був спрямований на виявлення можливостей сліпих та слабозорих учнів за допомогою власної уяви доповнити незнайому казку (методика «Допоможи казкарєві»). Для виконання поставленого завдання необхідно було, враховуючи сюжетно-композиційні особливості казки, поширити її сюжет, доповнити образи героїв та обставини дій, не порушивши логіки та змісту прослуханої казки.

На *третьому етапі* констатувального експерименту оцінювався актуальний рівень розвитку творчої уяви школярів. Для цього була використана методика «Стань казкарєм». Метою застосування даної методики було виявлення специфічних особливостей створення образів уяви сліпими та слабозорими учнями молодших класів за допомогою казкового матеріалу.

Розроблені методики дозволяють простежити та, вразі потреби, скерувати відтворення дітьми сюжету, обставин та образів казки, доповнення неназваних персонажів та обставин, яких бракує, проаналізувати особливості самостійного вигадування казок дітьми з порушеннями зору.

Результати, отримані на кожному етапі констатувального дослідження, обраховувалися за наступною формулою: кількість учнів, відповіді яких відповідали визначеному рівню за кожним критерієм, поділена на загальну кількість респондентів і помножена на сто відсотків.

## 2.2. Стан розвитку відтворювальної та відтворювально-творчої уяви дітей з порушеннями зору

На *першому етапі* констатувального дослідження була використана методика «Казка, яку розповів казкар». Дітям було запропоновано прослухати аудіозапис казки «Чарівна диво-квітка».

Після одноразового прослуховування казки учні по черзі переказували її. Якщо дитина відчувала труднощі при переказі казки, експериментатор задавав додаткові питання. Після розповіді, дитині задавали запитання про зовнішність і характери головних героїв, казкове оточення:

- Яким був купець?
- Якими були старші дочки?
- Як виглядала молодша дочка?
- Чому батько найбільше любив молодшу дочку?
- Чому молодша дочка поїхала замість батька до чудовиська?
- Де жило чудовисько?
- Якою була чарівна диво-квітка?
- Чому старші доньки затримали молодшу сестру вдома?
- Яким було чудовисько?
- Яким стало чудовисько в кінці казки?

Нами були визначені наступні показники якості відтворення матеріалу казки, за якими встановлювалися високий, достатній, середній і низький рівні відтворення запропонованої казки:

- повнота та цілісність відтворення сюжету казки, а саме: виклад послідовності подій та взаємодії між героями із дотриманням причинно-наслідкових зв'язків між вчинками персонажів;

- повнота відтворення обставин (оточення), у яких відбувається взаємодія між казковими героями і розгортаються казкові події;

- повнота відтворення образів героїв казки, їх зовнішності і рис характеру, які є суттєвими для сюжету казки.

*Перший показник: Відтворення сюжету казки.*

За даним показником до **низького рівня** (1бал) були віднесені перекази дітей, в яких при спробі переказати казку називалися не всі персонажі казки, або вони плутались з персонажами інших казок. Діти у своїх відповідях не могли відтворити послідовність подій у казці, описати взаємини між її героями. Внаслідок цього в переказі порушувалися чіткість і логіка сюжету, не встановлювалися причинно-наслідкові зв'язки між діями персонажів та подіями, що відбуваються в казці.

На **середньому рівні** (2 бали) відтворення сюжету казки дитина правильно називає більшість героїв казки, описує взаємодію між персонажами казки, однак при цьому спостерігаються відхилення від поданого в тексті ланцюжка подій та вчинків персонажів. При правильно відтвореній послідовності подій, дитина не має чіткого розуміння причинно-наслідкових зв'язків між діями і вчинками персонажів. Опис має схематичний характер.

При **достатньому рівні** (3 бали) відтворення дитина називає більшість або всіх персонажів казки. Вона здатна правильно переказати послідовність подій, проте не повністю встановлюються і відтворюються причинно-наслідкові зв'язки між вчинками персонажів та подіями, які розгортаються в казці. Ці зв'язки дитина може встановити, якщо отримає підказку від вчителя.

До **високого рівня** (4 бали) відтворення сюжету казки ми віднесли перекази дітей, які успішно названі усі персонажі, що зустрічаються у прослуханій казці, повністю відтворені її події з дотриманням їх послідовності та логіки розгортання. При цьому була збережена цілісність сюжетної лінії, встановлені причини та наслідки вчинків героїв і зумовлені ними події.

*Другий показник: Відтворення обставин подій казки.*

На **низькому рівні** (1 бал) відтворення обставин подій казки дитина не називає присутні у казці елементи оточення, не відтворює, або майже не відтворює, зовнішнього фону, в якому діють персонажі казки (предмети інтер'єру, зовнішній вигляд приміщення, місце дій тощо). Учень взагалі не звертає уваги на дрібні деталі оточення (квіти, дерева, стежки, меблі тощо), якщо вони безпосередньо не були задіяні у сюжеті.

До **середнього рівня** (2 бали) за даним показником ми віднесли відповіді дітей, у яких оточення, де діють головні герої, було відтворено частково. Діти були здатні назвати і описати місце дії, проте не звертали увагу на дрібні елементи оточення. Відтворення оточення здійснювалося узагальнено, без опису окремих деталей.

**Достатній рівень** (3 бали) відтворення оточення при переказі казки характеризується відтворенням деталей обставин лише частини сюжетних подій і нехтування іншими. Переважно запам'ятовуються ті елементи оточення, які були безпосередньо задіяні в казці.

Для **високого рівня** (4 бали) дитина повністю відтворює оточення, що було змальоване у казці. Вона називає не лише місце дії, а й описує окремі його деталі. У переказі дитини відображено взаємообумовленість подій казки і місцевості (обставин), у яких знаходиться персонаж.

*Третій показник: Відтворення образів персонажів казки.*

Відтворення образів казкових героїв оцінювалося по якості відтворення їх зовнішності і характерів.

**А. Опис зовнішності героїв.**

На **низькому рівні** (1 бал) при проханні описати героя дитина не відповідає взагалі, або намагається відповісти, проте її спроби невпевнені, а відповідь неточна й необґрунтована. Названі риси не відповідають зазначеному персонажу.



До **середнього рівня** (2 бали) за даним показником ми віднесли дітей, які частково відтворюють зовнішність кількох героїв, проте в їх описі спостерігається значне звуження рис персонажів, описаних у тексті. Опис схематичний, або вибірковий. Діти плутаються в іменах героїв.

При **достатньому рівні** (3 бали) відтворення зовнішності дитина не лише називає імена усіх героїв, а й описує вигляд усіх персонажів. Може спостерігатися деяка невідповідність між названим героєм та відтвореними дитиною рисами зовнішності. Дитина доповнює опис героя або виправляє допущені неточності після запитань вчителя.

Для **високого рівня** (4 бали) дитина мала повністю відтворити зовнішні риси головного і другорядних героїв, співвіднести певного персонажа з певною рисою. При цьому опис героя вирізняється чіткістю і повнотою.

### **Б. Відтворення характеру героїв**

**Низький рівень** (1 бал) означає, що дитина не відтворює або майже не відтворює риси характеру героя, обмежується лише називанням персонажа, іноді називає риси, які не належать даному героєві.

На **середньому рівні** (2 бали) відтворення характеру персонажів дитина здатна частково відтворити характерологічні особливості героїв, однак називає лише деякі з названих у тексті казки.

На **достатньому рівні** (3 бали) – дитина називає основні характерологічні риси головних героїв, проте може відчувати труднощі при описі характеру другорядних персонажів. Може використати ім'я персонажу як підказку для опису характеру.

**Високий рівень** (4 бали) відтворення визначається, коли дитина повністю відтворює представлені у тексті казки риси характеру того чи іншого персонажу, емоційно виражає своє ставлення до нього, пояснює характер вчинками героя.

Нижче подано аналіз результатів відтворення матеріалу прослуханої казки дітьми з нормальним і порушеним зором.

**Таблиця 2.1**

**Рівні відтворювальної уяви у дітей з нормальним і порушеним зором за критерієм «відтворення сюжету»**

Критерій Рівні	Відтворення сюжету		
	н.з. (%)	слз. (%)	сл. (%)
<b>Високий</b>	39,9	11,9	3,6
<b>Достатній</b>	32,3	22,1	16,2
<b>Середній</b>	15,2	42,5	27,0
<b>Низький</b>	12,6	23,5	53,2

Як видно з табл. 2.1, за *показником «відтворення сюжету казки»* на низькому рівні опинилися більше половини сліпих (53,2% опитаних) і 23,5% слабозорих дітей. У переказах школярів спостерігалися значні відхиленням від сюжету, помилки у відтворенні послідовності подій, внаслідок чого не було відображено причинно-наслідковий зв'язок між подіями та явищами.

Так, наприклад, Рената Т. (7 років, тотально сліпа від народження) на прохання експериментатора переказати казку, не змогла послідовно викласти її сюжет, обмежуючись відтворенням декількох не пов'язаних між собою епізодів: «Він поїхав купувати дочкам подарунки, а коли їх найшов дочка пішла до чудовиська. А в кінці стали вони «поживать» і добра «наживать»».

Ксенія П. почула казку відтворила таким чином: «Купець поїхав за квіткою. Вона була у чудовиська. Він привіз квітку і відправив дочку до чудовиська. Їй там сподобалось. І вона стала жити з ним. І в кінці вона стала принцесою».

Обмеженість досвіду спілкування з однолітками та гіперопіка з боку батьків призводить до ускладнення формування у дітей адекватного уявлення про міжособистісні стосунки. Через брак досвіду дітям було важко зрозуміти, і, внаслідок цього, відтворити у власному переказі взаємозв'язок подій –

батько їде в справах і обіцяє привезти подарунки-сувеніри з далеких країн, сестри замовили дорогі подарунки, а молодша – мала, на думку сестер, дивне бажання.

Серед дітей з нормальним зором відтворити сюжет казки на високому рівні змогли 39,9% дітей.

На середньому і достатньому рівнях перебували 27,0% і 16,2% сліпих та 42,5% і 22,1% слабозорих дітей відповідно. Серед дітей з нормальним зором середній рівень мали 15,2%, а достатній – 32,3 % дітей.

Діти змогли відтворити ключові моменти сюжету, проте їм не вдалося повністю розкрити особливості взаємин між героями казки, показати їхню взаємодію та взаємозумовленість.

Відтворення подій дітьми, що мають порушення зору, носить формальний, констатувальний характер. Свідченням цього є той факт, що високий рівень відтворення сюжету був встановлений у 11,9% слабозорих і лише 3,6% сліпих дітей, водночас у нормі він становив 39,9%.

Результати *відтворення оточення* казки є помітно гіршими, у порівнянні з попереднім критерієм (див. табл. 2.2).

**Таблиця 2.2**

**Рівні відтворювальної уяви у дітей з нормальним і порушеним зором за показником «відтворення обставин подій»**

Критерій Рівні	Відтворення обставин подій казки		
	н.з. (%)	слз. (%)	сл. (%)
<b>Високий</b>	36,1	6,7	0
<b>Достатній</b>	34,2	20,4	12,6
<b>Середній</b>	17,1	44,2	19,8
<b>Низький</b>	12,6	28,7	67,6

Так, низький рівень відтворення обставин, у яких розгортався сюжет, показали 67,6% сліпих учнів та 28,7% слабозорих, тоді як в нормі цей показник становив 12,6 %.

Ці учні випустили взагалі або назвали лише загальні елементи зображеного у казці оточення. Так, у переказі Ксені П. повністю відсутні будь-які елементи його опису, вона обмежилась викладом послідовності основних подій. Деякі діти називали оточення, не описуючи його – «чудовисько жило в палаці, в парку» (Сергій К.), «чудовисько жило вдома» (Рената Т.), «у красивому будинку» (Сергій П.).

Середній рівень за цим критерієм був встановлений у 19,8% сліпих дітей, і лише 12,6% змогли досягти достатнього рівня. Жодна сліпа дитина не відтворила оточення на високому рівні.

Такі результати ми пояснюємо тим, що при прослуховуванні казки більшість дітей звертали увагу на хронологічну послідовність подій, очевидні результати та наслідки дії героїв, не надаючи належного значення обставинам, у яких ці події розгорталися.

Слабозорі діти показали кращі результати, порівняно зі сліпими, але гірші у порівнянні з дітьми з нормальним зором. Так, 44,2% відтворили оточення на середньому, а 20,4% на достатньому рівні. Серед зрячих кількість дітей, які досягли достатнього рівня, була відчутно більшою (34,2%). При цьому загальна кількість дітей, які перебували на середньому і достатньому рівнях відтворення оточення серед слабозорих і дітей з нормальним зором, мала незначне розходження – 64,6% і 51,3% відповідно. Ми пояснюємо це тим, що у слабозорих дітей є сформовані зорові уявлення, які доповнюють їх враження при сприйманні казкового матеріалу. Про що свідчить те, що діти часто не пригадували ті обставини, про які чули у казці, а намагалися вигадати такі, які б, на їх думку, відповідали змісту.

Лише 6,7% слабозорих дітей змогли відтворити оточення на високому рівні, тоді як серед дітей з нормальним зором ця цифра становила 36,1%.

Було також помічено, що діти, які мають набуту сліпоту (Анастасія К., Діана Д. та інші) краще орієнтувалися в атрибутах певного оточення, порівняно зі своїми однолітками, які мали таку ж гостроту зору. Можна припустити, що формуванню уявлення про характерні ознаки певного оточення сприяв власний візуальний досвід дітей, що підтверджує положення про залежність тяжкості вторинних відхилень у психічному розвитку від часу та глибини порушення сенсорної функції.

Помітно, що слабозорі діти відчують труднощі при необхідності пов'язати власні візуальні враження з поданими у сюжеті казки елементами оточення, узгодити їх.

Наступний показник – *«відтворення образів персонажів»* – оцінювався в двох аспектах – опис зовнішності та характеру персонажів казки «Чарівна диво-квітка». Дітям було запропоновано торбинку з картками, на яких були написані імена героїв казки. Після прослуховування та переказування сюжету казки діти виймали з торбинки по одній картці та на прохання експериментатора описували вказаного на ній персонажа. Проте частина дітей не розуміла завдання «опиши героя», учні ототожнювали опис зовнішності із вчинками персонажа.

Таблиця 2.3

**Рівні відтворювальної уяви у дітей з нормальним і порушеним зором за показником «відтворення образів персонажів»**

Критерії	Відтворення образів персонажів					
	Відтворення зовнішності			Відтворення характеру		
	н.з. (%)	сл з. (%)	сл. (%)	н.з. (%)	сл з. (%)	сл. (%)
Рівні						
<b>Високий</b>	32,3	8,5	0	28,5	0	0

Продовж. табл. 2.3.

<b>Достатній</b>	30,4	22,1	5,4	19,0	15,3	7,2
<b>Середній</b>	19,0	40,8	16,2	19,0	35,7	28,8
<b>Низький</b>	18,3	28,6	78,4	33,5	49,0	64,0

При відтворенні *зовнішності* найбільші труднощі виникли у сліпих дітей, про що свідчать 78,4% дітей, які відтворили зовнішність на низькому рівні. Серед слабозорих низький рівень був встановлений у 28,6%, а серед зрячих – у 18,3% учнів. Для дітей з нормальним зором завдання ускладнювалося тим, що вони не могли спиратися на ілюстрації книжки при переказі, до чого вони звикли. Діти мали слухати казку так само, як і незрячі, для того, щоб виключити допомогу зорового сприймання і мати можливість оцінити саме відтворювальну уяву молодших школярів. На нашу думку, це вплинуло на кількість дітей, які опинилися на низькому рівні за цим критерієм.

Жодна сліпа дитина не змогла відтворити зовнішні риси героя на високому рівні, лише 8,5% слабозорих вдало виконали це завдання, тоді як поміж дітей з нормальним зором 32,3% продемонстрували високий рівень.

Серед дітей з порушеннями зору переважала кількість учнів, що мали середній рівень (40,8% слабозорих і 16,2% сліпих), у порівнянні з достатнім (22,1% слабозорих і 5,4% сліпих). Серед зрячих, навпаки, більше дітей мали достатній рівень (30,4%), ніж середній (19,0%).

Таку значну розбіжність у показниках якості відтворення зовнішності і у порівнянні з нормою, і в середині нозології пояснюємо високою залежністю уявлень про зовнішність людини від стану гостроти зору. Більше того, уявлення про зовнішність казкових персонажів, особливо чарівних істот, вимагає не лише якісних предметних уявлень, але й вміння поєднувати

розрізнені зорові враження і відтворювати їх в цілісний образ за словесним описом.

Завдання описати *характер героїв* казки викликало значні труднощі не лише у сліпих та слабозорих, а й у дітей з нормальним зором в силу необхідності не тільки пригадати вчинки героїв, а також дати їм моральну оцінку, узагальнити вчинки у рисах характеру.

Так, кількість дітей, які опинилися на низькому рівні за цим критерієм була високою в усіх трьох категорія: 64,0% сліпих, 49,0% слабозорих і 33,5% дітей з нормальним зором.

Кількість зрячих дітей на середньому і достатньому рівнях була рівною – по 19%. Серед дітей з порушеннями зору кількість дітей на середньому рівні була більшою, ніж на достатньому. Слабозорі – 35,7% і 15,3%, сліпі – 28,8% і 7,2% відповідно.

Жодна дитина з порушеннями зору не виконала його на високому рівні, тоді як це змогли зробити 28,5% зрячих дітей.

Через те, що у чарівних казках аналогія між зовнішністю та характером героя є неприхованою, зовнішні і характерологічні риси є часто гіперболізованими. Діти, описуючи зовнішність, починали розповідати про характер і відповідні йому вчинки, рідко називали самі риси – «воно страшно кричало», «воно розсердилося», «старші дочки сміялися з молодшої».

На запитання «Яким було чудовисько?» більшість дітей відповідали «поганим», «чудовиська погані». Висновок про характер діти робили на підставі конкретних ситуацій, а не аналізу всього тексту. Наприклад, Анастасія К. відповіла, що чудовисько було сердитим, а Діана К., що батько добрий, бо привіз подарунки. Крім того, діти вважали, що молодша дочка погана, оскільки змусила батька довго шукати подарунок. Вони не розуміли, що вона пожаліла батька, поїхавши до чудовиська, і чому воно перетворилося наприкінці на принца.

Крім того, отримавши завдання розповісти про характер, учні починали описувати зовнішні риси або знову ж таки перераховувати вчинки героя. Наприклад, замість слів «дбайлива», «любляча», «чуйна» вони говорили, що дочка поїхала до чудовиська замість батька.

Отже, сліпі діти показали нижчі результати, порівняно зі зрячими та слабозорими дітьми, при переказуванні казки за усіма трьома визначеними критеріями. На нашу думку, головним чином це спричинено відсутністю у сліпих дітей візуального досвіду та, як наслідок, значне звуження у них предметних уявлень про світ, що їх оточує. Не маючи можливості провести паралель між знайомими їм із повсякденного життя предметами й явищами та предметами й явищами, зображеними у тексті казки, діти, як правило, свідомо чи несвідомо випускають їх зі своєї розповіді. При цьому порушуються причинно-наслідкові зв'язки між подіями та вчинками героїв казки, втрачається лінійність сюжету, не вимальовуються образи героїв чи й узагалі унеможлиблюється її відтворення.

Разом з тим, перший етап констатувального експерименту дозволив виявити, що осліплі, парціально сліпі та слабозорі діти показали вищі результати порівняно з тотально сліпими від народження дітьми. Можливість керуватися візуальними враженнями про навколишній світ дозволяє їм перенести почуті в казці рідко вживані або не до кінця зрозумілі поняття у сферу особистого досвіду та замінити їх більш зрозумілими. Так, купця діти називали покупцем, палац – будинком або замком, вінець – короною, або вінком, сад – парком тощо. Такі заміщення не порушували суті відтворюваного матеріалу, його логічності та послідовності.

У табл. 2.4 представлено загальну картину стану сформованості відтворювальної уяви у дітей з нормальним та порушеним зором за всіма критеріями.

Якісний аналіз отриманих результатів засвідчує, що чим глибшим є порушення зору дитини, тим більш вербалізованою є її уява. Крім того,



спостерігається значне переважання середнього і низького рівнів сформованості відтворювальної уяви за визначеними критеріями у дітей з порушеннями зору.

Як правило, діти, при відтворенні почутої казки виявляли кращі результати за окремими критеріями (переважно за відтворенням сюжету та обставин подій казки). Так, навіть діти з нормальним зором, переказуючи сюжет казки на високому рівні, відтворювали її оточення та образи персонажів на нижчих рівнях. Тому, вважаємо недоцільним виведення інтегральної оцінки рівнів відтворювальної уяви.

Таблиця 2.4

**Рівні відтворювальної уяви у дітей з порушенням зором і нормальним зором**

Критерії  Рівні	Відтворення сюжету			Відтворення обставин дій казки			Відтворення образів персонажів					
							Відтворення зовнішності			Відтворення характеру		
	н.з. (%)	с з. (%)	сл. (%)	н.з. (%)	слз. (%)	сл. (%)	н.з. (%)	слз. (%)	сл. (%)	н.з. (%)	слз. (%)	сл. (%)
<b>Високий</b>	39,9	11,9	3,6	36,1	6,7	0	32,3	8,5	0	28,5	0	0
<b>Достатній</b>	32,3	22,1	16,2	34,2	20,4	12,6	30,4	22,1	5,4	19,0	15,3	7,2

Продовж. табл. 2.4.

<b>Середній</b>	15,2	42,5	27,0	17,1	44,2	19,8	19,0	40,8	16,2	19,0	35,7	28,8
<b>Низький</b>	12,6	23,5	53,2	12,6	28,7	67,6	18,3	28,6	78,4	33,5	49,0	64,0

Отже, можемо дійти висновку про необхідність проведення різнобічної, правильно організованої роботи з дітьми, з урахуванням усіх індивідуальних особливостей.

### 2.3. Стан розвитку творчої уяви дітей з порушеннями зору

*Другий етап* констатувального дослідження був спрямований на виявлення можливостей сліпих та слабоворих учнів доповнити незнайому казку. Дотримуючись сюжетно-композиційних особливостей казки як виду художньої прози, діти повинні були поширити її сюжет, доповнити образи героїв та обставини подій, не порушивши логіки та змісту прослуханої казки.

За методикою «Допоможи казкареві» педагог пропонував дітям послухати казку, яку вони мали продовжити і закінчити. Текст казки містить зав'язку і кількох героїв розповіді. Педагог просить дітей продовжити казку. Запитує, що відбулося далі. Казка «Зачароване королівство» була подана дітям у наступному вигляді.

#### **Казка «Зачароване королівство»**

В одному далекому королівстві жили-були король з королевою. Жили вони у мирі і злагоді. *Любив їх народ за ...*

Але було те королівство дуже бідне. Голодував не лише народ, але навіть король з королевою. Був у них син єдиний. Ось син підріс і каже: «Мамо і тату, піду я кращої долі шукати для себе та для всього королівства. А ще одружуватися мені пора, створювати свою сім'ю. Тож піду я шукати

своє щастя». Нічого було робити. Посумували король з королевою, але сина таки відпустили.

Ось одного дня рано-вранці вирушив принц у дорогу. Йде він, йде, аж бачить перед ним ліс. Такий густий та дрімучий, що навіть сонце крізь гілки не пробивається. *У лісі...*

Зайшов він у той ліс і заблукав. Довго блукав, а дороги назад ніяк знайти не міг. Аж ось чує, хтось кличе на допомогу. Озирнувся принц і побачив лося, який заплутався в гіллі. *Лось був...*

І каже до принца людським голосом: «Допоможи мені, будь ласка, добрий юначе». Здивувався принц і питає: «Хто ти такий, що вмієш говорити?» А лось йому й каже: «Був цей ліс раніше великим королівством. І був я у ньому королем. Мали ми з королевою красуню принцесу. От якось посватався до неї...

Але вона йому відмовила. *Розлютився ...* і сказав: «Буде ваше королівство лісом, а усі жителі – тваринами. А принцеса стане найкрасивішою квіткою лісовою».

- Той, хто зможе зняти злі чари з нашого королівства, отримає велику нагороду. І завжди буде в нашому королівстві найдорожчим гостем.

- Добре, - сказав принц, - я спробую вам допомогти.

Йде він, аж бачить *перед ним ...*

Там стоїть старий трухлявий пеньок, а біля нього росте квітка дивовижної краси. І каже квітка до принца: «Була колись ця галявина прекрасною тронною залою у величезному палаці. А цей ось пеньок був королівським тронном, та *лихий ...* зачарував усе наше королівство, моїх батьків короля і королеву, і усіх наших підданих.

Та знаю я одну *таємницю: ...* ».

Для того, щоб зняти злі чари з королівства, принц мав *виконати....*

Зробив принц усе так, як сказала йому квітка, і у ту ж мить зник ліс. Принц опинився у розкішному палаці, а біля нього стояла дівчина найкраща,

яку він тільки бачив у житті. Надійшли невдовзі король з королевою. Привітали принца, як свого визволителя, обдарували його щедро і віддали за нього свою доньку-принцесу. Відтоді жили вони всі у мирі та злагоді.

Психолог дає дітям можливість подумати деякий час (приблизно 3-5 хвилин), а потім читає казку з кожною дитиною окремо. Далі кожен учень розповідає своє продовження казки. Експеримент проводився у підгрупах 4-5 учнів.

Якість доповнення казки оцінювалась за тими ж трьома критеріями, що й відтворення казки за попередньою методикою: доповнення сюжету, доповнення обставин (оточення), у яких розгортаються казкові події; доповнення образів героїв казки. Оцінювалися логічне доповнення та здатність послідовно пов'язати події у цілісний сюжет, а також введення у казку нових, доречних персонажів, пов'язування їхніх доль з вже відомими героями. Оцінювалось змальовування образів нових і вже названих персонажів казки.

*Перший показник: Доповнення сюжету казки.*

За даним показником до **низького рівня** (1 бал) було віднесено уяву дітей, які лише переказували почуту казку, при цьому самостійно не могли доповнити її жодним елементом взаємодії між її героями.

На **середньому рівні** (2 бали) дитина намагається привнести власні, неподані в тексті казки висловлювання, або вчинки героїв, що не суперечать сюжетній лінії, які могли б вплинути на взаємодію між її героями. Проте дані спроби не змінюють подій казки і мало, або взагалі, не відрізняються від поданих в оригінальному сюжеті.

При **достатньому рівні** доповнення (3 бали) дитина намагається вибудувати сюжет казки, пов'язати між собою події, згаданих і нових персонажів, проте запропоновані події або вчинки запозичені з інших казок. Доповнення зводиться до відтворення іншої, добре засвоєної казки.

До **високого рівня** (4 бали) були віднесені відповіді дітей, в яких вони доповнюють наявний у казці ланцюжок взаємодії між персонажами власними, не зазначеними у казці, елементами. Привнесені вчинки та події мають чітко визначені причинно-наслідкові зв'язки, при цьому зберігається сюжетна лінія казки.

*Другий показник: Доповнення обставин подій казки.*

**Низький рівень** (1 бал) доповнення обставин подій казки свідчить про те, що переказуючи казку дитина нездатна самостійно додати до наявних у ній елементів оточення, в якому діють герої, власні описи. Її спроби внести доповнення чи уточнення або не відображаються на елементах оточення, поданих у казці, або не відповідають їм.

До **середнього рівня** (2 бали) ми віднесли відповіді дітей у яких вони могли частково доповнити обставини, що оточували героїв казки, власними елементами, проте вони не завжди могли обґрунтувати свої доповнення. Названі дитиною елементи не завжди відповідають особливостям того оточення, яке зображене в казці.

При **достатньому рівні** (3 бали) дитина може доповнити обставини, у яких відбувається дія, запозичуючи відповідні елементи з інших схожих казок. Водночас при достатньо повному і обґрунтованому доповненні обставин дії одними елементами, дитина відчуває труднощі у розширенні інших.

На **високому рівні** (4 бали) дитина самостійно доповнює подане у казці оточення власними обґрунтованими і такими, що не суперечать загальному фонові, елементами. Доповнення стосуються і обставин дії персонажів, і предметів, якими вони оперують.

*Третій показник: Доповнення образів персонажів казки.*

**А. Опис зовнішності героїв.**

**Низький рівень** (1 бал) характеризує відповіді дітей, в яких вони нездатні, керуючись попереднім досвідом та аналізуючи почутий казковий

матеріал, додати до представленого у казці опису зовнішності персонажа риси, які б логічно вписалися у певний образ, не руйнуючи його цілісність. За умови відсутності в тексті прямої вказівки на зовнішність героя дитина не формує зовнішнього образу персонажа на основі наявної в казці інформації про нього.

На **середньому рівні** (2 бали) дитина здатна частково уточнити і доповнити поданий у казці опис зовнішності героя власними, не зазначеними у тексті, рисами зовнішності. Спроби дитини привнести власні елементи зовнішності в поданий у казці образ героя жодним чином не змінюють, не доповнюють та не уточнюють його.

При **достатньому рівні** (3 бали) доповнення дитина поширює зовнішність героя, спираючись на образи аналогічних героїв інших казок. При цьому вона не намагається пов'язати зовнішність героя з його характером. Доповнення є узагальненими і неоригінальними.

**Високий рівень** (4 бали) означає, що при описі зовнішності героя казки дитина доповнює його образ рисами, неподаними в тексті. А також формує зовнішній образ персонажа на основі відомостей про нього, що випливають з тексту казки. Доповнена зовнішність відповідає і підкреслює описаний характер героя.

### **Б. Доповнення характеру героїв**

**Низький рівень** (1 бал) свідчить про те, що дитина не здатна самостійно додати риси характеру героя до зазначених у казці. Вона не може проаналізувати текст, вивести і обґрунтувати характерологічні особливості персонажа, які безпосередньо не вказані в казці.

**Середній рівень** (2 бали) доповнення характеру героїв казки означає, що дитина частково доповнює характер персонажів казки, намагається використовувати непрямі вказівки на ту чи іншу рису характеру, проте її судження розмиті, неконкретні та логічно необґрунтовані.

**Достатній рівень** (3 бали) свідчить про здатність дитини доповнити образи головних героїв відсутніми рисами характеру, спираючись на образи персонажів інших казок. При цьому доповнюються образи переважно головних героїв. Дитина користується образами-стереотипами, намагається використовувати непрямі вказівки на ту чи іншу рису характеру.

Діти, які перебували на **високому рівні** (4 бали) відтворення казки, описуючи характер персонажа, самостійно доповнювали його рисами, що не суперечать наявним у казці характерологічним особливостям. А також аналізували непрямі вказівки на ту чи іншу рису характеру героя, конкретизували її. Доповнювали риси характеру головних і другорядних персонажів.

Нижче представлено результати самостійного доповнення казки дітьми з нормальним та порушеним зором за кожним з описаних критеріїв.

Для усіх груп дітей завдання доповнити почуту казку виявилось складнішим, ніж переказати. Відповідно спостерігалось зниження кількості дітей, які виконали це завдання на високому та достатньому рівнях, і зростання показників середнього і низького рівнів як серед дітей з нормальним, так і з порушеним зором. Кількість дітей з нормальним зором розподілилася відносно рівномірно між достатнім, середнім і низьким рівнем, а серед дітей з порушеннями зору вищі показники припадали на середній та низький рівні, із переважаючою більшістю дітей на низькому рівні доповнення казки.

За першим критерієм – *«доповнення сюжету казки»* – були отримані такі результати: низький рівень мали 78,4% сліпих і 66,1% слабозорих. Кількість дітей з нормальним зором, що перебували на низькому рівні, була вищою, ніж при відтворенні казки, але не набагато – 19,2%.

Середній рівень доповнення сюжету виявлений у 19,2% дітей з нормальним зором, 15,3% слабозорих і 10,8% сліпих. Достатній – у 25,1% дітей з нормальним зором, 11,9% слабозорих і 7,2% сліпих.

Таблиця 2.5

**Рівні відтворювально-творчої уяви у дітей з нормальним і порушеним зором за показником «доповнення сюжету»**

Критерій Рівні	Доповнення сюжету		
	н.з. (%)	сл.з. (%)	сл. (%)
<b>Високий</b>	36,5	6,7	3,6
<b>Достатній</b>	25,1	11,9	7,2
<b>Середній</b>	19,2	15,3	10,8
<b>Низький</b>	19,2	66,1	78,4

Показники високого рівня доповнення оточення є значно нижчими серед дітей з порушеннями зору, на противагу нормі – 6,7% слабозорих і 3,6% сліпих проти 36,5% дітей з нормальним зором.

Як виявилось, при доповненні казки більшістю дітей не простежуються взаємозв'язки між героями, відсутні елементи, що забезпечують причинно-наслідкову єдність сюжету, не обґрунтовані навіть ті дії, які діти змогли додати. Була виявлена недостатність адекватного розуміння дітьми з глибокими порушеннями зору міжособистісних взаємин, а також уміння аналізувати стосунки між оточуючими та наслідки цих стосунків, переносити набутий досвід у сферу творчої уяви, комбінуючи власні враження у нові ланцюжки ситуацій.

При виконанні завдання були помітні прогалини у життєвому досвіді, знанні інших казок, зміст яких міг би слугувати зразком для доповнення запропонованої казки.

Ще більші труднощі виникли при необхідності *самостійно доповнити оточення* та обставини дій запропонованих і вигаданих героїв (див. табл. 2.6).

Переважає більшість дітей з порушеннями зору за цим критерієм опинилися на низькому рівні – 67,7% слабозорих та 78,2% сліпих дітей.



Навіть серед дітей з нормальним зором майже чверть респондентів також мали низький рівень за цим критерієм.

**Таблиця 2.6**

**Рівнів відтворювально-творчої уяви у дітей з нормальним і порушеним зором за показником «доповнення обставин подій»**

Критерій Рівні	Доповнення обставин подій казки		
	н.з. (%)	слз. (%)	сл. (%)
<b>Високий</b>	32,6	5,1	0
<b>Достатній</b>	23,1	8,5	1,8
<b>Середній</b>	19,2	18,7	20,0
<b>Низький</b>	23,1	67,7	78,2

Олександр С. (8 років) на наше прохання назвати місце, куди потрапив принц, сказав, що це було сонце. Невідповідність контексту відповіді з поданим казковим матеріалом може пояснюватися тим, що дитина не усвідомлює реальних зв'язків та відношень у навколишньому середовищі, внаслідок чого не може набути необхідного досвіду для подальшого перенесення отриманих вражень у нові ситуації.

Деякі відповіді були також свідченням психологічних проблем дітей. Наприклад, Альбіна В. (8 років), виховувалася у дитячому будинку, сліпа від народження, має проблеми з поведінкою, неохоче навчається. На наше прохання розповісти, яким було оточення у казці, дитина відповіла, що це була школа, там були всі погані, все погане. На нашу думку, відповідь дитини вказує на значні труднощі адаптації дитини до шкільного середовища.

Показники середнього рівня були порівняно близькими серед усіх категорій дітей – 19,2% дітей з нормальним зором, 18,7% слабозорих та 20,0% сліпих. Це можна пояснити тим, що труднощі у доповненні обставин

дій пов'язані не лише з особливостями зорового сприймання оточення, а й особливостями розвитку усного зв'язного мовленнєвого дітей молодшого шкільного віку.

Більшість дітей називали оточення коротко, одним словом, при цьому не вдаючись до подробиць і описів – галявина, лужок, ліс, великий будинок тощо.

Якщо серед дітей з нормальним зором розподіл за рівнями був рівномірним, без вираженого переважання якогось одного рівня, то серед дітей з порушеннями зору спостерігаємо, що більшість доповнень мали низький рівень за вказаним критерієм (67,7% серед слабозорих і 78,2% серед сліпих), і лише декілька дітей досягли достатнього рівня (8,5% слабозорих та 1,8% сліпих). Жодна сліпа дитина не змогла доповнити оточення на високому рівні, і лише 5,1% слабозорих впоралися з цим завданням. Це діти, які відвідують художні гуртки, мають зрячих братів або сестер.

Так, Діма Б. (8 років) сказав, що принц потрапив на маленьке поле серед лісочку, Богдан Ю. (8 років) відповів, що там були дерева, а під ними листочки, а Богдан С. 8 років, що це була «поляна з червоними, жовтими і синіми «цвітами»».

Відповіді дітей свідчать, що соціальна та психологічна ізоляваність, недостатність досвіду діяльності та спілкування за межами школи є основними причинами труднощів в усвідомленні дитиною себе та інших у фізичному просторі відносно інших предметів та істот. Це перешкоджає формуванню уявлень про форму, розмір, фактуру та інші властивості предметів оточення.

Цілий ряд особливостей був виявлений і під час визначення рівня доповнення казки за третім критерієм – **«доповнення образів персонажів»**.

Як видно з таблиці 2.7, лише 1,8% сліпих дітей змогли доповнити і зовнішність, і характер персонажа на достатньому рівні. Висловлювання

жодної дитини не могли бути охарактеризовані як такі, що відповідають високому рівню доповнення образів казки.

Таблиця 2.7

**Рівні відтворювально-творчої уяви у дітей з нормальним і порушеним зором за показником «доповнення образів персонажів»**

Критерії Рівні	Доповнення образів персонажів					
	Доповнення зовнішності			Доповнення характеру		
	н.з. (%)	сл з. (%)	сл. (%)	н.з. (%)	сл з. (%)	сл. (%)
<b>Високий</b>	34,6	3,4	0	28,8	1,7	0
<b>Достатній</b>	28,8	10,3	1,8	21,1	10,3	1,8
<b>Середній</b>	17,4	17,2	12,8	26,9	13,8	10,9
<b>Низький</b>	19,2	69,1	85,4	23,2	74,2	87,3

Серед слабозорих дітей на високому рівні завдання доповнити зовнішність нових персонажів виконали 3,4%, а з доповненням характеру справилися лише 1,7% дітей.

Діти, які отримали високі результати відвідували художні гуртки. Їх описи були більш деталізованими, яскравими та образними, порівняно з іншими відповідями. Наприклад, Іра Ш. так зобразила чаклуна: «він з великими некрасивими руками та ногами, і старий».

Середній рівень вміння доповнити зовнішність продемонстрували 17,2% слабозорих і 12,8% сліпих, а показники цього рівня по критерію доповнення характеру були дещо нижчими – 13,8% і 10,9% відповідно.

На низькому рівні за критерієм доповнення зовнішності опинилося 69,1% слабозорих та 85,4% сліпих учнів. Невдалими були спроби доповнити характер нових персонажів у 74,2% слабозорих і 87,3% сліпих дітей.

На питання, як виглядав той чи інший герой, деякі діти відповідали, що їм невідомо, як він або вона виглядають, оскільки про це не було сказано в казці (Саша С., Софія Ч.).

Частина дітей називала відомих їм героїв, не зважаючи на те, наскільки доцільною була їх поява у доповнюваній казці. Так, Віта Ю. (7 років) на запитання «хто посватався до принцеси та хотів з нею одружитися?» відповіла, що то була королева, а Саша С. назвав колобка.

Для введених дітьми нових образів також характерною була їх узагальненість – діти називали героя, але у загальних рисах, не деталізували і не описували його риси та характер без прохання психолога. Серед таких героїв були: поганий чарівник (Даша М., 7 років), «колдун» (Таня К., 8 років), «Змій Горинич» (Саша Н., 7 років). Крім того, діти згадували персонажів тих мультфільмів та казок, які переглядали нещодавно. При згадці про ліс Петя Р. назвав Шрека, а Катя Б. – Рапунцель і смурфіків.

Опис героїв також був стислим та непоширеним: він великий та з великою чарівною палкою (Альбіна В., 7 років), він був добрим та хорошим (Юра П., 7 років), він поганий і злий (Ганна К., 8 років), він не був добрим і він найпоганіший (Наташа Б., 8 років).

У дітей з нормальним зором також виникали труднощі при доповненні й описі рис характеру, проте серед них показники між рівнями розподілилися рівномірно (див. табл. 2.7). Ці труднощі не мають безпосереднього зв'язку зі станом зору, а викликані особливостями засвоєння молодшими школярами морально-етичних понять.

Як свідчать показники, представлені у таблиці 2.8, результати сліпих учнів є значно нижчими, порівняно з результатами їх слабозорих однолітків,

що доводить необхідність проведення спеціальної корекційної роботи зі сліпими дітьми.

Таблиця 2.8

**Рівні відтворювально-творчої уяви у дітей з порушеним і нормальним зором за всіма критеріями**

Критерії	Доповнення сюжету			Доповнення обставин подій			Доповнення образів персонажів					
							Доповнення зовнішності			Доповнення характеру		
	Н.З. (%)	СЛ З. (%)	СЛ. (%)	Н.З. (%)	СЛ З. (%)	СЛ. (%)	Н.З. (%)	СЛ З. (%)	СЛ. (%)	Н.З. (%)	СЛ З. (%)	СЛ. (%)
<b>Високий</b>	36,5	6,7	3,6	32,6	5,1	0	34,6	3,4	0	28,8	1,7	0
<b>Достатній</b>	25,1	11,9	7,2	23,1	8,5	1,8	28,8	10,3	1,8	21,1	10,3	1,8
<b>Середній</b>	19,2	15,3	10,8	19,2	18,7	20,0	17,4	17,2	12,8	26,9	13,8	10,9
<b>Низький</b>	19,2	66,1	78,4	23,1	67,7	78,2	19,2	69,1	85,4	23,2	74,2	87,3

Отже, результати другого етапу констатувального експерименту показали переважання низького рівня розвитку уяви дітей з порушеннями

зору при доповненні невідомих елементів казки, особливо обставин дії та зовнішності нових героїв. Відповіді дітей, як правило, були побудовані на простих логічних умовисновках без елементів нестандартних рішень, вони продовжували, не змінюючи хід казки. Більшість дітей намагалися використати персонажів, відомих їм з інших казок, і не завжди доцільно.

При доповненні казки діти так само, як і при переказуванні почутої казки, виявляли відмінні результати за окремими критеріями, що обумовлює недоцільність розрахунку інтегральної оцінки рівнів доповнення казки.

На *третьому етапі* констатувального експерименту оцінювався актуальний рівень розвитку самостійної творчої уяви школярів. Для цього була використана методика «Стань казкарем». Метою застосування даної методики було виявлення специфічних особливостей створення образів уяви сліпими та слабозорими учнями молодших класів за допомогою казкового матеріалу.

На цьому етапі визначався рівень самостійності творчої уяви дітей молодших класів з порушеннями зору. Рівень розвитку творчої уяви встановлювався за тими ж критеріями, за якими оцінювалися вміння учнів відтворювати і доповнювати матеріал прослуханих казок:

- вигадування сюжету казки: послідовності подій та взаємодії між героями із дотриманням причинно-наслідкових зв'язків між вчинками персонажів;
- вигадування оточення, у якому відбувається взаємодія між казковими героями і розгортаються казкові події;
- вигадування героїв казки, повнота створення образів: змальовування зовнішності і рис характеру, які є суттєвими для сюжету казки.

Дітям було запропоновано вигадати власну казку. Дитина мала вигадати назву для казки або те, про що йтиметься в казці, вигадати основних дійових осіб, описати їх зовнішні та особистісні риси. Після цього дитина

мала розповісти казку, дотримуючись основних її сюжетних елементів: зав'язка, розвиток дій, кульмінація, розв'язка.

*Перший показник: Вигадування сюжету казки.*

За даним показником до **низького рівня** (1 бал) були віднесені учні, які не могли самостійно вигадати розвиток стосунків і хід взаємодії між власними героями. У казці фактично був відсутній послідовний логічно зумовлений причинно-наслідковий зв'язок між окремими вигаданими епізодами, а отже, по суті відсутня сюжетна лінія як така.

**Середній рівень** свідчить (2 бали) про здатність дитини пов'язати вигаданих головних героїв у ланцюжок подій, вигадати взаємостосунки між ними. Проте ці стосунки є доволі спрощеними, причинно-наслідковий зв'язок між подіями відсутній, події скоріше перераховувалися, ніж пов'язувалися між собою

На **достатньому рівні** (3 бали) дитина частково створює перебіг подій і вигадує взаємодію між головними і другорядними героями казки. Логічно пов'язує окремих персонажів у сюжетну лінію, проте іноді втрачається причинно-наслідковий зв'язок у взаєминах між героями, тобто з точки зору логіки неможливо пояснити той чи інший вчинок казкового персонажа. Дитина користується сюжетними елементами інших казок.

До **високого рівня** (4 бали) були віднесені діти, які успішно вигадували взаємини між героями казки. Вони самостійно будували та логічно обґрунтовували сюжетні переходи від одного героя до іншого, а також пов'язували між собою персонажів з урахуванням причинно-наслідкових зв'язків, що виникають у процесі розвитку сюжету. Дитина використовує сюжетні елементи кількох знайомих казок.

*Другий показник: Вигадування обставин подій казки.*

**Низький рівень** (1 бал) свідчить, що дитина не може самостійно вигадати оточення, у якому діяли б герої вигаданої казки або називає оточення, яке суперечить вигаданій сюжетній лінії та обставинам, у які вона

помістила своїх героїв. Інколи називаються елементи, що становлять інший різновид оточення

На **середньому рівні** (2 бали) дитина може самостійно вигадати оточення у створюваній казці, проте часом припускається помилок у приналежності того чи іншого елемента до певного оточення. Характерними є помилки при розміщенні того чи іншого героя у невідповідне йому оточення.

При **достатньому рівні** (3 бали) дитина може самостійно та адекватно назвати оточення, яке б відповідало сюжету створюваної казки, проте вона не завжди може вчасно зорієнтуватись під час сюжетних поворотів, вчасно змінити фон, на якому розгортаються події.

На **високому рівні** (4 бали) дитина здатна самостійно запропонувати оточення, в якому діятимуть її герої, логічно та адекватно співвіднести того чи іншого персонажа з відповідним йому оточенням, вигадати додаткові елементи оточення й ті предмети, якими користується персонаж.

*Третій показник: Вигадування образів персонажів казки.*

#### **А. Вигадування імен персонажів.**

**Низький рівень** розвитку творчої уяви за цим показником (1 бал) означає, що дитина нездатна самостійно обрати казкових персонажів, які діятимуть у вигаданій казці або вигадує лише одного героя, а інших позначає займенниками (він прийшов, вони зробили тощо).

На **середньому рівні** (2 бали) дитина може самостійно назвати кількох казкових персонажів, з якими вона хотіла б вигадувати казку, проте під час вигадування сюжету забуває, про кого її казка, плутає названих героїв з іншими казковими персонажами або позначає їх займенниками.

Для **достатнього рівня** (3 бали) дитина називає кількох персонажів, які діятимуть у казці. Це можуть бути як персонажі інших казок, так і самостійно вигадані герої.

**Високий рівень** (4 бали) свідчить, що дитина не лише може



самостійно назвати майбутніх героїв своєї казки, використовуючи як знайомих персонажів, так і вигадані імена, а й відразу вказати на їх роль у казці. Названі персонажі логічно вводяться у сюжетну лінію.

### **Б. Опис зовнішності героїв.**

**Низький рівень** (1 бал) – дитина не може самостійно надати вигаданому нею казковому персонажу певних зовнішніх ознак. Окремі зовнішні риси героя не складаються у цілісний образ. На прохання психолога описати героя, дитина намагається відтворити фрагмент казки, в якому активно діє персонаж.

Для **середнього рівня** (2 бали) притаманні фрагментарні спроби створення зовнішнього образу персонажу, проте він є незавершеним і нечітким. Притаманний вибірковий опис зовнішніх рис. Таким чином, образ героя втрачає свою повноту і рельєфність.

На **достатньому рівні** (3 бали) дитина здатна без сторонньої допомоги створити досить чіткий зовнішній образ створеного нею казкового персонажа, проте вона не завжди може адекватно назвати загальновідомі риси описуваного героя. Це деяким чином змінює образ, позбавляє його виразності.

**Високий рівень** (4 бали) свідчить, що дитина без зусиль самостійно створює образ вигаданого персонажа. Вона швидко й правильно добирає слова на означення того чи іншого елемента його зовнішності, образно, різносторонньо та детально подає зовнішні риси героя, може доповнити стандартний набір означень, що співвідносяться з певним персонажем.

### **В. Опис характеру героїв**

Діти з **низьким рівнем** (1 бал) розвитку даного критерію не можуть охарактеризувати вигаданого казкового персонажа. Вони не розуміють відмінностей між зовнішнім виглядом та рисами характеру персонажа, не здатні створити чіткий, об'ємний образ героя, що міг би виконувати повноцінну роль у казці та взаємодіяти з іншими її персонажами.

При **середньому рівні** (2 бали) дитина певним чином намагається надати характерологічних особливостей вигаданому персонажу, проте її спроби є поверховими, спрямованими в одному напрямі і не дозволяють розкрити внутрішню сутність героя. Образ не набуває завершеності, не завжди логічно влітається в сюжетну канву казки.

На **достатньому рівні** (3 бали) дитина намагається пов'язати зовнішність героя із проявами його характеру. Проте образи є незавершеними, неповними. Дитина не може охарактеризувати повно усіх вигаданих персонажів.

**Високий рівень** (4 бали) означає, що дитина загалом здатна надати вигаданому персонажу певних характерологічних рис, що дозволяє логічно завершити образ казкового персонажа. Названі дитиною риси характеру співвідносяться з вигаданою зовнішністю та надають можливість повноцінно розкрити його в сюжеті створюваної казки.

Отримані результати засвідчили виникнення у дітей значних труднощів при самостійному вигадуванні чарівних казок як у дітей з глибокими порушеннями зору, так і у дітей з нормальним зором. Як видно з табл. 2.9, найбільший відсоток відповідей припадає на низький рівень в усіх трьох досліджуваних групах, проте показовим є відсоткове співвідношення за усіма рівнями.

**Таблиця 2.9**

**Рівні вигадування казки дітьми з і порушеним і нормальним зором за критерієм «вигадування сюжету»**

Критерій Рівні	Вигадування сюжету		
	н.з. (%)	сл з. (%)	сл. (%)
<b>Високий</b>	30,7	3,4	0

Продовж. табл. 2.9

<b>Достатній</b>	19,2	8,6	3,6
<b>Середній</b>	15,4	13,8	7,2
<b>Низький</b>	34,7	74,2	89,2

Так, за *критерієм вигадання сюжету* казки високий рівень продемонструвало 3,4% слабозорих дітей. Відповідь жодної сліпої дитини не задовольняла вимогам цього рівня. Серед зрячих дітей високого рівня досягли 30,7% опитаних учнів.

Наприклад, хоча у представленій казці дотримано логічності і послідовності розгортання сюжету, вона є повторенням відомих дитині казок:

«Жили у лісі у хатині мама і дівчинка Оксанка. І ось цим лісом проходив чарівник і зачарував маму і Оксану, і вони заснули. Спали вони спали, і ось одного дня проходив цим лісом красивий принц, він побачив хатинку і подумав, що там його нагодують, бо він зголоднів. Зайшов він у хату і чує хтось пищить. Це була мишка, він прислухався. А мишка каже:

- Тут проходив злий чарівник і зачарував усіх.
- Але що мені робити?
- Якщо ти полюбиш Оксану, то всі проснуться.

І ось принц підійшов до неї, поцілував, і вона прокинулась. І прокинулися тато і мама. І принц женився на ній. Ось і казочці кінець, а хто слухав молодець» (Оксана В, 7 років).

На достатньому рівні змогли вигадати сюжет казки 3,6% сліпих та 8,6% слабозорих дітей (у порівнянні з 19,2% зрячих школярів). Серед дітей з порушеннями зору відсоткові показники середнього рівня були вищими, а серед зрячих навпаки – нижчими, порівняно з достатнім рівнем. Так, 7,2% сліпих, 13,8% слабозорих та 15,4% зрячих дітей перебували на цьому рівні.

Маючи мінімальні знання про жанрову специфіку казки, діти не змогли створити оригінальну сюжетну концепцію. Наприклад, Сергій П. (8 років) вигадав наступну казку: «Жили-були дід та баба, та була у них донька. І пішла донька за маслом. Аж бачить стежку, а вона йде у ліс. І побачила вона хатку, а у ній вовк. Заходить вовк і каже дівчинці:

- Що ти тут робиш?

- Я заблукала, і мені треба купити масло.

Вовк каже:

- Приготуй мені їсти, і я випущу тебе з лісу.

А вона не знала, що йому приготувати. Думала, думала, думала, думала та й придумала. Він сказав, що було смачно, і вивів її з лісу.»

Вигадуючи зав'язку казки, діти не були здатні продовжити розвиток подій, і переходять до «щасливого кінця». Наприклад, «Жила-була принцеса, і була вона сумна-сумна, бо у неї не було принца. І вона жила у замку, і ходила вона по ньому, і по великому лісу, і шукала принца. І ось вона його побачила, він був красивим, вони з ним подружилися і вони поженилися» (Марія Ф., 7 років).

«Жила-була принцеса Лена і вона хотіла потрапити на бал, але вона була ще маленька. Коли вона виросла, батьки дозволили їй піти на бал. І вона пішла на бал, там усе було красиво, і Лена танцювала. У неї закохався принц, і вона теж, і вони поженилися (Лена Г., 7 років).

Низький рівень самостійного вигадання сюжету казки встановлено у 89,2% сліпих дітей, 74,2% слабозорих та 34,7% зрячих дітей.

Деякі діти на прохання вигадати казку починали переказувати відомі їм казки: «Я можу вигадати про курочку Рябу. Жили були дід та баба, і була у них курочка Ряба. Знесла курочка яєчко. Дід бив не розбив, баба била не розбила. А мишка бігла і розбила. І курочка в кінці пообіцяла знести ще яєчко» (Маша А., 8 років); «Йшов дід і загубив рукавичку. І в рукавичку

прийшов і заліз вовк, і заєць, і жабка, і мишка, і всі. А ведмідь її порвав. І звірям не було де жити» (Віталік У., 7 років).

Такі учні не лише не могли вигадати власну казку, неповністю передавали зміст простої, добре відомої казки, а й випускали елементи оточення, наявні в оригінальному творі: «Жив-був дід і баба, а у них був колобок, і колобок котився, і лисичка його з'їла. Ось і казочці кінець» (Женя Т., 8 років).

Ще однією характерною помилкою була нездатність відрізнити завдання вигадати казку від розповіді історії життєвого, побутового характеру. Учні не усвідомлювали жанрові особливості казки та ознаки, що відрізняють її від оповідання-розповіді. Так, Юра В., 8 років розповів: «Жили собі дід та баба. Ось дід і каже бабі:

- Поїду я по рибу.

І дід поїхав, наловив дід риби, привіз додому і каже бабі:

- Бабо, я рибу привіз.

- Де?

- Он, у пакеті. Пожар і ми будимо її їсти.»

Оксана Б., (8 років): «Жили-були мама, папа і дівчинка. І мама з папою пішли на роботу, а вона була сама дома. І хтось постукав, а вона не відкрила. Прийшли папа і мама, і вона їм усе розказала. А вони сказали, що так правильно і чужим не треба відкривати двері».

Так само, як і при доповненні казки, самостійно вигадані казки відображали психологічні труднощі, які мали деякі діти. Так, Ганна О. (7 років), сліпа від народження, має значні проблеми з адаптацією у шкільному колективі і дуже прив'язана до родини, важко переживає повернення до школи після вихідних та канікул, невпевнена у собі. На наше прохання вигадати казку Аня розповіла наступне: „Жила була мама. І вона народила маленьку доньку. Папа усю ніч працював, прийшов додому і питає маму, що це у тебе таке.

- Це дитина.
- А як ми її назвемо?

Папа говорить:

- Можна назвати її Аня.

Мама каже:

- Давай.

Потім зранку прийшли дідусь та бабуся, і вони почали гратися з маленькою Анею, і тьотя, і дядя, і всі любили гратися з Анею”.

На нашу думку, вигадана розповідь свідчить про гостру потребу дитини у спілкуванні з рідними, піклуванні та прив’язаність до родинного оточення. Розповідь не лише не має ознак закінченого, логічно побудованого твору, але й позбавлена будь-яких жанрових ознак казки.

За наступним критерієм – *«вигадання обставин подій казки»* – також більшість дітей усіх трьох груп продемонстрували низький рівень розвитку творчої уяви (30,8% дітей з нормальним зором, 74,2% слабозорих та 81,8% сліпих), як видно з табл. 2.10.

**Таблиця 2.10**

**Рівні творчої уяви у дітей з порушеним і нормальним зором за показником «вигадання обставин подій»**

Критерій Рівні	Вигадання обставин подій казки		
	н.з. (%)	сл з. (%)	сл. (%)
<b>Високий</b>	28,8	1,7	0
<b>Достатній</b>	21,1	6,9	0
<b>Середній</b>	19,2	17,2	18,2
<b>Низький</b>	30,8	74,2	81,8

Ми пояснюємо це тим, що при розгляді художніх творів з дітьми з порушеннями зору основна увага зверталася на тлумачення зображених у

них подій, аналізу вчинків. Обставини подій, умови, в яких діють герої лише називаються, а їх детальний огляд та опис не здійснювалися. Внаслідок цього діти, особливо ті, що мають глибокі порушення зору, сформували дуже загальні уявлення про предмети та елементи, які зазвичай знаходяться в тому чи іншому казковому оточенні – наприклад, казковому саду, палаці, хатинці відьми, на дні океану тощо.

Як видно з казок, наведених вище, у своїх оповідях діти уникали конкретизації тих місцевостей, де розгорталися дії, і називали їх тільки на вимогу психолога.

Лише 1,7 % слабозорих і 28,8% дітей з нормальним зором змогли самостійно вигадати оточення для подій своїх казок на високому рівні.

Жодна сліпа дитина не змогла виконати це завдання на високому або достатньому рівні. На середньому рівні оточення створили 18,2%, а на низькому – 81,8% сліпих дітей.

Серед слабозорих результати є дещо кращими – 6,9% мали достатній рівень, 17,2% - середній, а 74,2% - низький рівень.

Оксана Б. (8 років) вигадала таку казку: «Була-жила мишка. Вона спекла пиріг і пішла у гості до іншої мишки, яка жила в нірці, до якої треба було йти через великий темний ліс. І вона біжить по стежці, а на зустріч їй з кущів вистрибує котик. І каже він:

- Куди йдеш, я тебе з`їм!

Мишка злякалася і побігла швидше, і добігла до хатки другої мишки. Стрибнула на сходинки і міцно закрила у хатці двері. Дві мишки стали жити разом».

Використаний дитиною сюжет та наявність ряду елементів, що зображують оточення, у якому діють герої казки, свідчить, що дитина обізнана з основними притаманними казці жанровими елементами, здатна логічно побудувати розповідь. Завдяки відвідуванню гуртків художнього

спрямування може адекватно зобразити фон, що відповідає сюжетній лінії казки.

Оцінювання рівня самостійності творчої уяви при *вигадуванні образів героїв* здійснювалося вже за трьома показниками – вигадання імен, вигадання зовнішності та вигадання характерів персонажів (див. табл. 2.11).

Найкраще діти впоралися з *вигадуванням імен*. Найчастіше вони використовували поширені власні вітчизняні та іноземні імена, імена героїв народних казок, а також персонажів відомих чарівних казок. Відповідно, на високому рівні з цим завданням впоралися 20,0% сліпих і 29,3% слабозорих дітей, а серед дітей з нормальним зором – 40,4%.

Відмінності між наступними двома рівнями також були незначні: на достатньому рівні перебували 18,2% сліпих, 20,7% слабозорих і 30,7% зрячих дітей. На середньому рівні – 29,1% сліпих, 20,7 слабозорих і 19,2% зрячих учнів.

І лише 9,7% дітей з нормальним зором та 32,7% сліпих і 29,3% слабозорих виконали це завдання на низькому рівні.

З усіх прийомів створення образів уяви (аналогія, акцентування, типізація, гіперболізація, аглютинація, схематизація) діти з порушеннями зору користувалися лише аналогією та акцентуванням, тоді як один з найпоширеніших та найпродуктивніших прийомів – аглютинація – не був використаний взагалі. Ми пояснюємо це, по-перше, незнанням прийомів створення художніх образів дітьми з порушеннями зору й, по-друге, необхідністю оперувати зоровими образами для вигадання нових казкових істот, особливо при використанні аглютинації.

Як видно з таблиці 2.11 найбільші труднощі виникли при *вигадуванні зовнішності* казкових героїв, наділенні їх відповідними рисами *характеру*.



Таблиця 2.11

**Рівні самостійного вигадування казки дітьми з нормальним і порушеним зором за критерієм «вигадування образів персонажів» (творча уява)**

Критерії	Вигадування образів персонажів								
	Вигадування імені			Вигадування зовнішності			Вигадування характеру		
	н.з. (%)	сл з. (%)	сл. (%)	н.з. (%)	сл з. (%)	сл. (%)	н.з. (%)	сл з. (%)	сл. (%)
Рівні									
<b>Високий</b>	40,4	29,3	20,0	32,6	1,7	0	36,5	5,2	0
<b>Достатній</b>	30,7	20,7	18,2	26,9	8,6	1,8	26,9	8,5	1,8
<b>Середній</b>	19,2	20,7	29,1	19,2	15,5	9,1	28,8	17,2	16,4
<b>Низький</b>	9,7	29,3	32,7	21,3	74,2	89,1	7,8	69,1	81,8

Ми дійшли висновку, що слабозорі діти точніше, повніше та образніше не лише переказували, а й вигадували власні казкові сюжети, обставини для їх розгортання, наділяли своїх героїв виразними зовнішніми та особистісними рисами.

На жаль, жоден сліпий учень не зміг вигадати героїв казки та їх характери на високому рівні. Власне, найкраще з цим завданням впоралися лише 1,7% слабозорих і 32,6% дітей з нормальним зором при вигадуванні зовнішності, 5,2% слабозорих та 36,5% зрячих при описі характерів героїв.

По 1,8% сліпих і по 8,5% слабозорих дітей зобразили своїх персонажів на достатньому рівні, на противагу 26,9% дітей з нормальним зором.

Середній рівень розвитку самостійної творчої уяви при вигадуванні зовнішності спостерігався у 15,5% слабозорих та 9,1% сліпих учнів, а при вигадуванні рис характеру у 17,2% слабозорих та 16,4% сліпих.

Так само, як і при вигадуванні оточення, сліпі та слабозорі діти відчували значні труднощі при необхідності описати своїх героїв і, хоча слабозорі діти впоралися з цим завданням краще, більшість з них перебували на низькому рівні. Як бачимо, 89,1% сліпих та 74,2 % слабозорих не змогли описати зовнішність, а 81,8% сліпих та 69,1% слабозорих – обґрунтувати характер дійових осіб своїх казок.

Зазначимо, що ті діти, які регулярно відвідують позашкільні гуртки, мають друзів поза школою краще впоралися із завданням описати героїв та їх характери, побудувати взаємодію між персонажами. Саме через спілкування з оточуючими у дитини формується уявлення про міжособистісні стосунки, складається досвід спілкування з однолітками, старшими учнями та педагогами. Дитина вчиться адекватно усвідомлювати та оцінювати взаємини між людьми, набуває вміння відстежувати, аналізувати та визначати характер людини за її словами та вчинками, порівнюючи та протиставляючи їх.

Діти з нормальним зором завдяки великій кількості візуальних вражень, перегляду мультиплікаційних фільмів та кіно, іграшкам та комп'ютерним іграм могли яскраво та образно описати тих героїв, які закарбувалися в їхній пам'яті. Описи інших героїв залишалися менш різнобарвними, носили відтворюючий, а не творчий характер, чим і зумовлений рівномірний розподіл між рівнями (26,9% на достатньому, 19,2% на середньому і 21,3% на низькому).

Крім того, було виявлено, що дітям з нормальним зором легше вигадати власну казку, ніж поширити запропоновану, правильно встановивши причинно-наслідкові зв'язки між подіями. Відповідно, кількість

дітей з низьким рівнем доповнення казки за кожним критерієм була більшою, ніж кількість дітей цього рівня при самостійному вигадуванні казок.

Проаналізуємо безпосередньо казки дітей з порушеннями зору. На прохання вигадати казку Вова М., 7 років відразу сказав, що його казка називається «Про роботящого ведмедя»

«Жив-був собі ведмідь. Жив він у лісі. Та ось йшов він по доріжці і зайшов у якусь хату. А там – стара і добра-добра бабуса, і вона каже:

- Ти у мене будеш працювати. Застели мені подушки, застели «одіяло» та покривало, замети двір. Якщо ти це зробиш, я заведу тебе у хатку іншу і ти отримаєш нагороду – золоту медаль.

Ведмідь все поробив, все прибрав, позамітав. Баба відвела його у ту хатку і нагородила його великою золотою медаллю. Він подякував бабусі і пішов додому.»

Учневі вдалося побудувати зв'язну завершену розповідь, що може бути розглянута як казка, а також наділити персонажів певними характерологічними рисами, що були і безпосередньо вказані в тексті, і впливали із вчинків героїв.

У більшості випадків діти зверталися до типових образів з народних українських казок. У вигаданих розповідях вони використовували традиційні імена персонажів, переважно тварин, і ті ж риси, якими вони були наділені в народних казках – хитра лисичка, клишоногий ведмідь, сірий вовк.

Владислав С., 7 років: «Жили лисичка і вовк у лісі у хатинці. Лисичка була пухнаста. І вони раз посварилися. Лисичка каже, що вовк з'їв курку, а вовк, що це вона. І вони почали битися. А в лісі жив великий «косопалий» ведмідь. Він був біля хати їхньої, прийшов і сказав, щоб вони помирилися. Вони почали з ведмедем дружити. І взяли його у свою гру».

Спроби описати характер і зовнішність героїв казок були більш вдалимими тоді, коли діти у своїй творчості відштовхувалися від загальновідомих казок:

«Жили були дід та баба. І була у них внучка маленька Інна. І баба з дідом кажуть їй:

- Віднеси мамі пиріжки.

Іде Інна, а назустріч їй вовк і питає, куди ти йдеш.

- До мами несучу пиріг.

Вовк пішов до мами, з'їв її і переодягнувся у маму. Тут приходить Інна і стукає, а вовк і каже:

- Смикни за «віршовочку», двері і відчиняться.

Інна зайшла, а вовк її з'їв. Але йшов лісом добрий чарівник і зайшов у хатку. Він побачив, що вовк міцно спить і що у нього дуже великий живіт. Він чарівною паличкою витяг маму і Інну, а вовка зачарував, що він став добрим. І стали вони жити і поживати, і добра наживати».

Інна Т. спробувала дещо змінити казку про Червоний Капелюшок, замінивши головну героїню собою. За її сюжетом пиріг слід було віднести мамі, а від вовка її врятував не мисливець, а добрий чарівник. І хоча загалом сюжет вийшов неоригінальним, проте Інна Т. додала у розповідь деякі елементи оточення, що логічно вписалося у її сюжет, а персонажів наділила власною індивідуальністю.

Ще однією спробою творчо інтерпретувати загальновідомий сюжет казки про курочку Рябу була розповідь Славка Ч., 7 років. При цьому його відповідь побудована логічно, послідовно, а в сюжеті наявні певні зміни та доповнення, значно відмінні від оригінального тексту казки.

«Жили-були дід і баба, і було у них п'ятеро курей. Були вони дуже бідні і вони усе вже поїли, і хотіли поїсти і цих курей. І ось дід каже:

- Піду я заріжу курей, бо у нас нема чого їсти.

А баба відповідає, що їй «жалко» їх, але нема чого їсти, то добре.

І дід не хотів, але пішов, і тільки він хотів зарізати курей, вони йому й кажуть:

- Не риж нас – ми тобі дамо золота.

Увечері вони почали нести яйця з золота, і дід з бабою стали багатими і стали вони добре жити, усе собі купляти і так вони і жили.»

Серед учнів були й такі, які намагалися використати в своїх казках образи відомих книжкових героїв. Так, Коля Б., 7 років: «Жив-був Гаррі Поттер, і він вчився у школі, і він був «волшебником». І я буду як Гаррі Поттер».

Отримані результати засвідчують низку відмінностей у розвитку творчої уяви дітей з порушеним і збереженим зором, а також характерні типологічні особливості в її проявах у сліпих та слабозорих учнів.

Було виявлено, що при вигадуванні казок більшість сліпих і слабозорих дітей перебували на низькому та середньому рівнях прояву творчої уяви за усіма критеріями: 88 % слабозорих і 96,4 % сліпих за критерієм «вигадування сюжету», 91,4 % слабозорих і всі сліпі діти за критерієм «вигадування оточення»; 50 % і 61,8 % – «вигадування імен», 89,7 % і 98,2 % – «вигадування зовнішності», 86,3 % і 98,2 % – «вигадування характеру». Натомість для молодших школярів зі збереженим зором характерним є рівномірний розподіл між високим, достатнім та середнім і низьким рівнями самостійного вигадування казок за критеріями «вигадування сюжету» і «вигадування оточення» (близько 50 %). Водночас, кількість дітей, що перебувають на низькому рівні за цими критеріями (34,7 % і 30,8 %) є більшою порівняно з високим рівнем (30,7 % і 28,8 % відповідно), що свідчить про необхідність розвитку навичок словесної творчості молодших школярів.

Діти з порушеннями зору успішніше впоралися із завданням вигадати імена героїв і описати риси їх характеру, тоді як опис зовнішності, що співвідноситься з певним характерологічним типом, викликав у дітей значні труднощі. Особливо важко учням було вигадати оточення відповідно до обраних сюжетних елементів. На достатньому і середньому рівні це змогли зробити лише 24,1 % слабозорих і 18,2 % сліпих дітей. Таке розходження у

показниках за цими критеріями пояснюється тим, що при вигадуванні сюжету велику компенсаторну роль відігравали мнемічні процеси, читацький досвід дітей. При вигадуванні оточення, і особливо предметів, якими користувалися казкові герої, очевидними ставали звуженість предметних уявлень дітей, недостатність навичок соціально-побутового та просторового орієнтування, обмеженість досвіду спілкування.

Отже результати констатувального етапу дослідження виявили значно нижчі рівні розвитку всіх видів уяви у дітей з глибокими порушеннями зору у порівнянні зі зрячими учнями молодших класів та засвідчили необхідність спеціальної психокорекційної роботи з розвитку уяви у сліпих дітей молодшого шкільного віку.

Так само, як і при відтворенні та доповненні казок, спостерігалися значні розходження якості відповідей більшості дітей за окремими критеріями. Діти з порушеннями зору демонстрували кращі результати при вигадуванні сюжету власної казки та імен героїв, при цьому здатність описати обставини подій та охарактеризувати персонажів помітно відрізнялася як серед дітей з порушеннями зору, так і серед учнів з нормальним зором. Тому вважаємо, що виведення інтегральної оцінки рівнів творчої уяви не було доцільним.

У табл. 2.12 представлено рівні самостійного вигадування казки за всіма критеріями.

Таким чином, основними перешкодами у створенні образів казкових персонажів були наступні:

- нерозуміння учнями суті поставленого завдання (на прохання вигадати казку діти пригадували уже відомих їм казкових персонажів);
- нерозуміння відмінностей між зовнішніми рисами і характером героя – на питання про характер героя діти описували його зовнішній вигляд;

- незнання дітьми жанрових особливостей казки (на прохання розповісти казку учні переповідають епізод зі свого власного життя чи життя своїх друзів, який не містить жодних казкових, чарівних елементів);

Табл. 2.12

**Рівні самостійного вигадування казки дітьми з порушеним і нормальним зором (творча уява)**

Критерії	Вигадування сюжету			Вигадування оточення			Вигадування образів персонажів									
							Вигадування імені			Вигадування зовнішності			Вигадування характеру			
	н.з. (%)	слз. (%)	сл. (%)	н.з. (%)	слз. (%)	сл. (%)	н.з. (%)	слз. (%)	сл. (%)	н.з. (%)	с з. (%)	сл. (%)	н.з. (%)	слз. (%)	сл. (%)	
<b>Рівні</b>																
<b>Високий</b>	30,7	3,4	0	28,8	1,7	0	40,4	29,3	20,0	32,6	1,7	0	36,5	5,2	0	
<b>Достатній</b>	19,2	8,6	3,6	21,1	6,9	0	30,7	20,7	18,2	26,9	8,6	1,8	26,9	8,5	1,8	
<b>Середній</b>	15,4	13,8	7,2	19,2	17,2	18,2	19,2	20,7	29,1	19,2	15,5	9,1	28,8	17,2	16,4	
<b>Низький</b>	34,7	74,2	89,2	30,8	74,2	81,8	9,7	29,3	32,7	21,3	74,2	89,1	7,8	69,1	81,8	

- повністю запозичують сюжет відомої казки, замінюючи лише одного з її героїв.

Крім того, зібрані нами в процесі дослідження відомості вказують, що в наслідок різних причин батьки приділяють недостатньо часу своїм сліпим та слабозорим дітям. За нашими спостереженнями, такі діти часто зазнають значно більших труднощів у навчанні порівняно зі своїми однолітками, з якими у позашкільний час додатково займаються батьки, бабусі чи інші родичі, що опікуються дитиною. Разом з тим, надмірна опіка позбавляє

дитину можливості самостійного освоєння простору, в якому вона перебуває, здобуття власного досвіду діяльності та спілкування.

За результатами проведеного дослідження були визначені напрямки роботи психолога з розвитку творчої словесної уяви дітей з порушеннями зору молодшого шкільного віку за допомогою казок:

- виховання інтересу до чарівних казок шляхом збагачення читацького досвіду дітей, прослуховування казок на аудіоносіях, відвідання театралізованих вистав тощо;

- ознайомлення із ідейно-естетичними, жанрово-композиційними та мовностилістичними особливостями казок;

- ознайомлення з героями різних казок;

- розвиток соціально-побутових навичок та навичок орієнтування в просторі з метою ознайомлення дітей з різними видами оточуючого середовища і притаманними їм елементами;

- розширення досвіду міжособистісного спілкування і кола соціальних контактів.

Отже, наступним етапом нашого дослідження є розробка системи розвитку та корекції творчої уяви дітей з порушеннями зору засобами казки. Перш ніж навчити створювати повноцінний образ уяви, у нашому випадку образ казкового персонажа, ми повинні сформувати у дітей певні уявлення про казку загалом, пояснити відмінності між казкою та розповіддю і лише потім переходити до роз'яснень про образ та способи його побудови. Основні зусилля психолога на цьому етапі спрямовані на створення спільно з дитиною цілісного та завершеного образу, що є неможливим без розгляду його як у статиці, так і в динаміці, тобто, в процесі його діяння у сюжеті казки.



## Висновки до 2 розділу

1. Сліпі та слабозорі діти, порівняно з дітьми, які мають нормальний зір, відчують значні труднощі вже при відтворенні і доповненні образів казкових героїв та оточення, при цьому достатньо успішно відтворюють і доповнюють сюжет казки відповідними подіями за змістом. Більш вдале виконання цих завдань можна пояснити дією процесів компенсації, розвитком слухової пам'яті, мовлення, що полегшує переказування текстів. З'ясовано, що більшість слабозорих дітей перебували на середньому, а сліпих – на низькому рівні відтворювальної уяви за усіма критеріями.

2. При вигадуванні казок більшість сліпих і слабозорих дітей перебували на низькому та середньому рівнях прояву творчої уяви за усіма критеріями: 88% слабозорих і 96,4% сліпих за критерієм «вигадування сюжету», 91,4% слабозорих і всі сліпі діти за критерієм «вигадування оточення»; 50% і 61,8% – «вигадування імен», 89,7% і 98,2% – «вигадування зовнішності», 86,3% і 98,2% – «вигадування характеру».

Діти обох груп більш успішно впоралися із завданням вигадати імена героїв і описати риси їх характеру, тоді як опис зовнішності, співвідносною із тим чи іншим характерологічним типажем викликав у дітей значні труднощі. Особливо важко дітям було вигадати оточення відповідно до обраних сюжетних елементів. Розходження у показниках за цими критеріями можна пояснити тим, що при вигадуванні сюжету велику компенсаторну роль відігравали мнемічні процеси, читацький досвід дітей. При вигадуванні оточення, і особливо предметів, якими користувалися казкові герої, очевидними ставали звуженість предметних уявлень дітей, недостатність навичок соціально-побутового та просторового орієнтування, обмеженість досвіду спілкування.

3. Для молодших школярів з нормальним зором характерним є рівномірний розподіл між високим і достатнім та середнім і низьким рівнями

самостійного вигадування казок за критеріями «вигадування сюжету» і «вигадування оточення» (близько 50%). Водночас кількість дітей, що перебувають на низькому рівні за цими критеріями (34,7% і 30,8%) є більшою порівняно з високим рівнем (30,7% і 28,8% відповідно), що свідчить про необхідність розвитку навичок словесної творчості молодших школярів. Крім того, дітям з нормальним зором легше вигадати власну казку, ніж поширити запропоновану, правильно встановивши причинно-наслідкові зв'язки між подіями. Відповідно, кількість дітей з низьким та середнім рівнями доповнення казки за кожним критерієм була вищою, ніж кількість дітей цих рівнів при самостійному вигадуванні казок.

Найлегше діти з нормальним зором впоралися із завданням вигадати імена для героїв казок і описати їх характери – на високому і достатньому рівні за цими критеріями знаходились 71,1% і 63,4% дітей відповідно, і менше 10% опинилися на низькому рівні. Такі високі результати можна пояснити широким колом соціальних контактів дітей, досвідом міжособистісного спілкування та взаємодії у різних соціально-побутових ситуаціях.

4. Більшість дітей усіх трьох груп демонстрували значні розходження якості відповідей за окремими критеріями. Діти з порушеннями зору мали кращі результати при вигадуванні сюжету власної казки та імен героїв, при цьому здатність описати обставини подій та охарактеризувати персонажів помітно відрізнялася як серед дітей з порушеннями зору, так і серед учнів з нормальним зором.

Отримані результати констатувального експерименту свідчать, що чим глибшим є порушення зору, тим більш вербалізованою є уява дітей з порушеннями зору.

## РОЗДІЛ 3

### КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ У СЛІПИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 3.1. Експериментальна система розвитку та корекції творчої уяви дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору

Отримані результати констатувального етапу дослідження засвідчили необхідність цілеспрямованої роботи психологів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з порушеннями зору над розвитком творчої уяви молодших школярів шляхом розвитку їхньої словесної творчості. Водночас за висновками проведеного діагностичного дослідження серед слабозорих дітей спостерігалися кращі тенденції до саморозвитку процесу формування творчої уяви. Зокрема високий і достатній рівні творчої уяви за критерієм «вигадування сюжету» продемонстрували 12% слабозорих дітей і 3,6% сліпих школярів. За критерієм «вигадування обставин подій» високий і достатній рівні були встановлені у 8,6% слабозорих учнів, проте жодна сліпа дитина не досягла цього рівня. Із вигадуванням зовнішності героїв серед слабозорих дітей впоралися 10,3%, характерів – 13,7%, і лише 1,8% сліпих дітей досягли цих рівнів за обома критеріями. Враховуючи більш сприятливі перспективи розвитку уяви у слабозорих учнів, до формувального дослідження були залучені лише сліпі молодші школярі.

Формувальне дослідження проводилось на базі школи-інтернату №5 імені Якова Батюка для сліпих (м. Київ) та комунальному закладі «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс імені В.Г. Короленка» протягом 2010/2011-2012/2013 н.р. відразу по завершенню констатувальної діагностики стану творчої уяви школярів. На цьому етапі

нашого дослідження до експерименту були залучені 32 сліпі дитини експериментальної групи (ЕГ) та 32 сліпі дитини контрольної групи (КГ).

На формувальному етапі дослідження вирішувалися наступні завдання: обґрунтувати і розробити цілісну систему розвитку та корекції творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку засобами казки; експериментально перевірити ефективність впровадження розробленої системи.

Зусилля психолога були спрямовані на виховання у молодших школярів інтересу до чарівних казок, збагачення читацького досвіду дітей, ознайомлення із ідейно-естетичними, жанрово-композиційними та мовностилістичними особливостями казок. Особлива увага була приділена розвитку соціально-побутових навичок та навичок орієнтування в просторі з метою ознайомлення дітей з різними видами оточуючого середовища і притаманними їм елементами. Ще одним напрямком роботи було розширення досвіду міжособистісного спілкування і кола соціальних контактів.

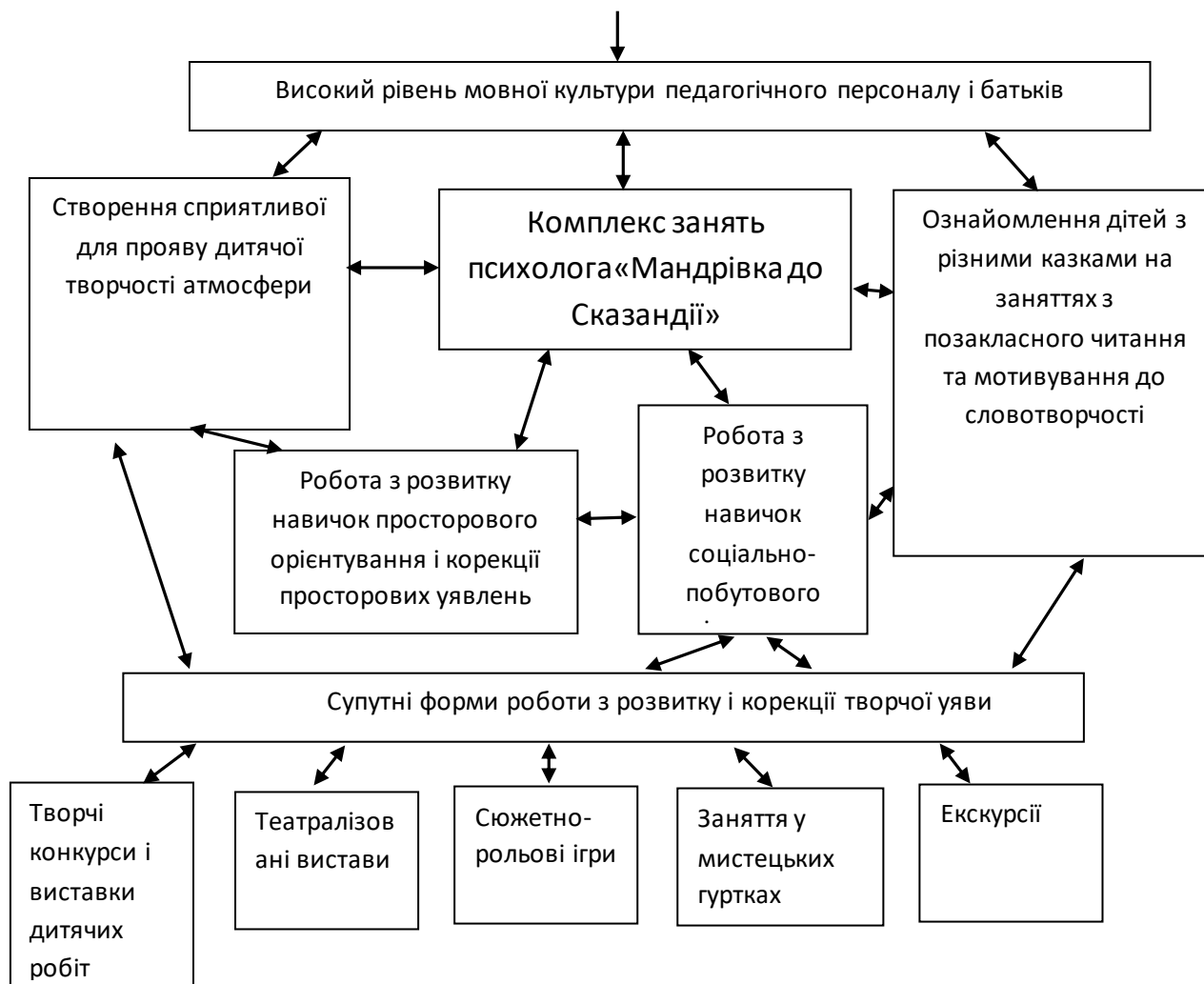
Робота психолога з формування та корекції творчої уяви сліпих молодших школярів під час вигадування казок здійснювалася у відповідності до критеріїв прояву творчої уяви, що були визначені ще під час констатувального експерименту, а саме: повнота та цілісність вигаданого сюжету, повнота та відповідність вигаданих обставин подіям сюжету, завершеність образів героїв казки.

При розробці експериментальної системи розвитку та корекції творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку враховувався той факт, що в основі створення будь-якого мовного твору, в даному випадку вигадування казки, закладена переробка чуттєвих, наочних образів. Уявлення, які дитина отримує в процесі сприймання, поєднуються, комбінуються й оформлюються у мовленнєвій формі таким чином, щоб відобразити зміст створених дитиною образів. Саме тому велика увага була приділена корекції та розширенню обсягу уявлень сліпих молодших школярів про оточуючий світ, накопиченню

у них яскравих емоційних вражень, розвитку чуттєвої сфери, збагаченню творчого досвіду учнів.

На рис. 3.1 схематично представлено основний зміст експериментальної роботи з розвитку і корекції творчої уяви, що

### **Розвиток і корекція творчої словесної уяви дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору**



**Рис. 3.1. Структура та зміст роботи з розвитку і корекції творчої уяви у сліпих дітей молодшого шкільного віку засобами казки**

Як видно зі схеми, центральне місце в запропонованій системі розвитку та корекції творчої уяви займає спеціально розроблений комплекс психологічних занять «Мандрівка до країни Сказандії», спрямований на подолання труднощів сліпих дітей у вигадуванні казок, які були виявлені на

попередньому етапі дослідження. Детальніше він буде представлений у наступному підрозділі.

Чільне місце у розробленій системі відводилося мовній культурі психолога і педагогів, які працювали з дітьми. Оскільки, як доводять дослідження Т.О. Семенишеної, М.К. Шеремет та ін., емоційність, образність, виразність, багатство лексичного запасу і використовуваних стилістичних форм, мають не лише великий вплив на сприймання дітьми казкового матеріалу, а й сприяють розвитку їх мовлення. Казки мають специфічне мовне оформлення, вони насичені образними мовними зворотами, фразеологізмами. Дослідження Т.М. Гребенюк і М.І. Барановської вказують на цілий ряд особливостей у розумінні образного мовлення дітьми з порушеннями зору: сприймання образних висловлювань у прямому конкретному значенні; краще розуміння висловів, побудованих на слухових асоціаціях; тлумачення значення образних висловлювань з опорою на умовисновки, а не описи. Причинами вказаних особливостей є викривлення, обмеженість чи відсутність зорових уявлень, недостатній рівень розвитку образного мислення та бідність чуттєвого досвіду. Перелічені особливості були враховані при організації та проведенні усіх форм роботи з розвитку творчої уяви.

На заняттях з позакласного читання, у творчих гуртках дітей знайомили з чарівними казками різних народів світу, авторськими казками. Для посилення емоційного ефекту від прослуханих казок були використані аудіокниги з музичним супроводом, кінофільми та діафільми.

У навчальних закладах була створена атмосфера, яка спонукала дітей до розвитку творчих здібностей і власної творчості. Заохочення інтересу до творчості здійснювалося шляхом залучення дітей до участі у різноманітних шкільних конкурсах і виставках дитячих робіт, підготовці шкільних вистав і свят, привнесення елемента творчого змагання.

Для створення умов активізації творчої активності дітей психологом, вихователями і педагогами використовувалися різні форми роботи, а саме: ігри-драматизації, театралізовані вистави, екскурсії, гурткова робота тощо.

Екскурсії дозволяють розвивати спостережливість молодших школярів, коригувати уявлення і формувати нові знання завдяки безпосередньому спостереженню за природними явищами, ситуаціями соціальної взаємодії, виробничими процесами. Під час екскурсій діти мають можливість спостерігати за природним плином речей під пильним керівництвом педагога. Екскурсії створюють сприятливі умови для конкретизації образів прочитаних або прослуханих казок.

Одним із прийомів організації спостереження під час екскурсій може бути імітація учнем звуків природи, рухів тварин, явищ природи. Подібні завдання змушують учнів уважно обстежувати предмети, вслухатися в оточуючу природу, аналізувати свій чуттєвий досвід.

Спостереження під час екскурсій організовує пізнавальну діяльність молодших школярів, оскільки активізує пошукову орієнтацію учнів. Завдяки цьому відбувається творчий розвиток особистості, накопичення конкретно-образних уявлень про навколишню дійсність, фактичних знань, які є основою для подальшого їх усвідомлення. Екскурсії створюють практичні передумови для розкриття причин і взаємозв'язків між явищами та предметами, які оточують дітей. Спостерігаючи за навколишнім світом, пізнаючи його за допомогою збережених відчуттів, молодші школярі опановують практичні уміння і навички взаємодії з оточуючими предметами, опановують властивості та якості оточуючих предметів. Таким чином збагачується запас уявлень та образів пам'яті дітей, які можуть бути використанні у їх творчій діяльності.

Гра-драматизація передбачає зображення, програвання в ролях літературних творів із дотриманням послідовності епізодів. Сюжет гри, послідовність подій, ролі, вчинки, репліки героїв складаються у відповідності

до тексту літературного твору. На відміну від сюжетно-рольових самотійних ігор, гра-драматизація відбувається за заздалегідь визначеним сюжетом, а її учасники грають визначені автором ролі. Учасники вчать свої репліки, вони повинні усвідомлювати перебіг та взаємозв'язок подій, образи героїв казки. Значення ігор-драматизацій для розвитку творчої уяви полягає у тому, що зміст казки лише визначає дії, які виконує персонаж, але не те, яким чином вони виконуються. Ігри-драматизації допомагають усвідомити ідею твору, зрозуміти образи героїв, відтворити їх зовнішній вигляд, вчить дітей виражати свої почуття, сприяє мовленню. Такі ігри допомагають сліпим дітям усвідомити, підібрати та реалізувати образотворчі та виражальні засоби створення образів.

Окрім того, результати констатувального експерименту дозволили виявити, що більшість дітей з порушеннями зору відчують труднощі не стільки в сюжетно-композиційному та стилістичному оформленні власних казок, скільки у конструюванні обставин, наповненні їх відповідними предметними елементами, описі зовнішності героїв. Такі труднощі безпосередньо залежать від часу, глибини і характеру вади зору дитини. Це дозволяє дійти висновку, що необхідною умовою ефективного розвитку та корекції творчої уяви дітей з порушеннями зору є формування у них сенсорних і предметних уявлень, розвиток навичок просторового орієнтування і корекція просторових уявлень, формування навичок соціально-побутового орієнтування. Вирішення цих завдань було передбачено як безпосередньо на заняттях психолога з розвитку уяви, так і шляхом забезпечення наступності і взаємозв'язку з роботою педагогів на відповідних уроках.

Розширення досвіду практичної діяльності та кола уявлень дітей, їх конкретизація та узагальнення мали створити міцну основу для розвитку уяви і її втілення у творчій діяльності.



### **3.2. Комплекс психологічних занять «Мандрівка до країни Сказандії» як центральна ланка експериментальної системи розвитку творчої уяви**

Стрижневою ланкою розробленої нами системи розвитку та корекції творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку є комплекс занять психолога, спрямований на подолання недоліків творчої уяви, які були виявлені на констатувальному етапі дослідження.

Включені до комплексу заняття мали на меті:

- ознайомлення з відомими народними і авторськими чарівними казками; формування уявлення про композиційні особливості казки;
- практичне ознайомлення з різними способами створення образів уяви;
- ознайомлення з відомими казковими героями, формування уявлень про співвіднесеність зовнішності, характеру героя та ролі, яку він (вона) виконує у казці;
- вигадкування цілісного образу казкового героя – його імені, зовнішності та рис характеру;
- ознайомлення із різними видами оточуючого середовища, які зустрічаються в казках, і притаманними їм елементами; «конструювання» казкового оточення;
- вигадкування казок за запропонованою сюжетно-композиційною моделлю: алгоритм розвитку дій, система опорних подій, пов'язаних між собою у послідовний ланцюг (заборона, порушення заборони, покарання-випробування або загадка-завдання, винагорода та інші);
- самостійне вигадкування казок і застосування казкотерапії;
- виконання творчих завдань, дидактичних ігор тощо.

Очікувалося, що планомірне, систематичне проведення занять сприятиме розвитку та корекції творчої уяви дітей з глибокими порушеннями зору

шляхом формування у них ряду умінь та навичок, необхідних для прояву творчих нахилів, допоможуть дітям оволодіти прийомами побудови образів казкових персонажів та відповідного їм оточення.

Розроблені заняття приводять дитину у чарівний світ казки, створюють незвичну загадкову атмосферу, що спонукає учнів бути більш розкутими у висловленні своїх думок і вражень. Ігрова форма завдань дозволяє швидко і легко налагодити контакт з дітьми, налаштувати їх на спільну роботу.

Тифлопедагог-психолог забезпечує супровід і керівництво діяльністю дітей під час занять. Такий супровід є необхідним, оскільки, за словами С.А. Черняєвої [190], якщо передбачається проведення більше, ніж одного заняття (комплексу занять), для створення поступальності та неперервності сприйняття дітьми навчально-методичного матеріалу рекомендується створити ситуацію «входу, супроводу та виходу» з казки, яка повторюватиметься протягом кожного заняття. Завдяки даному прийому діти легше занурюються в створювану психологом атмосферу казки та комфортніше почуваються під час проведення занять. Заняття поступово підводять дитину до самостійного створення власних образів уяви та складання казки.

Для занять був підібраний музичний супровід з переліку рекомендованих для прослуховування дітьми музичних творів композиторів-класиків. Підгрупові заняття психолога, розраховані на 4-5 дітей, тривали 25-30 хв.

У психолога повинен бути підібраний набір іграшок-фігурок казкових персонажів, якими він буде користуватися для демонстрації дітям і для інсценування казкових сюжетів.

Фігурки мають бути такого розміру, щоб дитині було зручно обстежувати їх двома руками (розмір долоні). Важливі розпізнавальні ознаки повинні бути чітко виділеними, легко сприйматися на дотик. Необхідно, щоб

тактильно помітними були і риси облич, і деталі одягу, і предмети, які герої тримають у руках.

Бажано, щоб ці фігурки належали до одного комплекту іграшок, оскільки вони мають відповідати одна одній за масштабом. Можна самостійно підібрати іграшки або ляльки, але в такому випадку потрібно слідкувати за дотриманням масштабних співвідношень розмірів іграшок. Слід врахувати, що під час створення казкових сюжетів дитина оперуватиме не кожною іграшкою окремо, а кількома одночасно, відповідно до сюжету казки, що розігрується. Тому особливо важливо забезпечити відповідність розмірів ляльок-героїв та предметів побуту, меблів, транспортних засобів, тварин тощо.

Кількість фігурок мусить бути такою, щоб вони могли репрезентувати різні казкові сюжети. Психолог повинен мати в своєму арсеналі фігурки людей, тварин, чарівних істот, а також різних предметів побуту, меблів, елементів казкового оточення, якщо вони виступають дійовими особами казки.

Елементи казкового оточення можуть бути передані за допомогою спеціально створених макетів лісу, поля, міста, морського узбережжя, хатинки, казкового палацу. У макетах рекомендовано використовувати природні матеріали, що зустрічаються у кожному з перелічених типів оточення.

Для комплектування набору іграшок можна звернутися до рекомендацій щодо підбору героїв для занять з казкотерапії і використовувати їх відповідно до індивідуальних потреб дітей групи.

У комплексі використовуються чарівні казки, в яких присутні і позитивні, і негативні персонажі. До переліку казок, які можна використовувати, були внесені наступні:

- Шарль Перро «Попелюшка»,
- Шарль Перро «Спляча красуня»,

- Шарль Перро «Червона Шапочка»,
- Г.К. Андерсен «Снігова королева»,
- Г.К. Андерсен «Гидке каченя»,
- Г.К. Андерсен «Дюймовочка»,
- О.С. Пушкін «Казка про рибака та рибку»,
- О.С. Пушкін «Казка про мертву царівну та сімох богатирів»,
- Брати Грім «Пані Хурделиця»;
- Брати Грім «Білосніжка»;
- С.Т. Аксаков «Червона диво-квітка».

Рекомендовані казки педагог може зацікавити на власний розсуд, але вони мають відповідати програмовим вимогам з позакласного читання.

Протягом усього експериментального дослідження були використані спеціально створені, авторські казки, ігри та загадки. За потреби вірші та загадки можуть бути замінені педагогом-психологом іншими, відповідно до обраних казок та персонажів.

Крім того, спеціально для даного комплексу занять були розроблені казки, які вимагали від дітей додаткової роботи з текстом, що дозволяє залучати учнів до самостійного вигадкування окремих елементів казки: «Казка про зачароване королівство», «Казка про врятовані квіти», «Казка про лінивого хлопчика» (див. Додатки А).

Заняття розподілені між п'ятьма тематичними блоками, кожен з яких може включати до десяти занять залежно від актуального рівня розвитку творчої уяви дитини.

**Перший блок (заняття 1):** заняття, покликані ознайомити учнів зі специфічними жанровими особливостями казок, навчити дітей розрізняти казкові й неказкові сюжети.

**Перше заняття «Чи знаєш ти казки – знайомство зі Сказандією»** має налаштувати дітей на чарівну атмосферу казкових занять. Перше й кожне наступне заняття починається з відкриття скриньки – чарівних воріт країни

Сказандії, за якими на дітей чекають завдання-випробування, і закінчується, коли скринька зачиняється.

Мета першого заняття – на прикладі двох схожих за змістом усних розповідей пояснити дітям жанрові особливості казки, навчити відрізняти казку від побутової розповіді, а також виділяти її структурні елементи.

Проводиться аналогія між структурою казки і будинком: фундамент – початок казки, вхідні двері – зачин, зав'язка; за віконцями будиночка приховані події казки, коридори і внутрішні двері – випробування, з якими стикаються герої; верхівка даху – кульмінація казки, а димар – це розв'язка казки, її кінцівка. Надалі цей алгоритм буде використаний для конструювання дітьми власних казок.

Під час заняття психолог використовує диск із записами казок, скриньку з казковими атрибутами, іграшки – героїв казок, фланелеграф, деталі будиночка, картки із завданнями, написані шрифтом Брайля.

*Другий блок (заняття 2-4):* Заняття, присвячені ознайомленню з різними казковими героями, їх зовнішністю та характером. Заняття цього блоку мають на меті сформувані у дітей уявлення про головних героїв та другорядних персонажів, продемонструвати цілісність їхніх образів, що включає в себе як риси зовнішності, так і характеру, які роблять персонаж самодостатнім елементом у сюжетній канві казки.

Під час *другого заняття «Знайомство з героями казок»* психолог має ознайомити учнів з основними дійовими особами казок – героями. Мета цього заняття полягає у розвитку логічного мислення, зв'язного мовлення, творчої уяви. Обладнання, що використовуватиметься на цьому занятті залежить від того, наскільки добре діти знайомі з казками, які герої їм відомі.

Дітей знайомлять з героями, їх іменами. Вони пригадують, хто з якої казки походить. Риси зовнішності і характеру героїв будуть детально розглянуті на наступних заняттях. На цьому занятті з учнями розглядають персонажів в цілому, підводять їх до ідеї існування хороших і поганих героїв

(позитивних і негативних персонажів). На прикладі різних казкових ситуацій діти повинні засвоїти, що героєм казки можна вважати лише тих осіб, які в ній виконують певну дію, є дійовими особами.

*Третє заняття «Особливості зовнішності казкових героїв»* має на меті ознайомити дітей з поняттям «зовнішність» та особливостями зовнішнього вигляду персонажів відомих казок, навчити самостійно створювати зовнішній образ персонажа, розвивати творчу уяву та образне мислення, кмітливість. На занятті використовуються фігурки-герої казок, ляльки, ляльковий одяг, пластилін, клаптики тканини, нитки тощо, аудіозапис казки, картки із іменами героїв, написані шрифтом Брайля.

В залежності від рівня уявлень дітей про казкових персонажів їм пропонується або розглянути фігурки, підготовлені психологом, або описати героїв, чий імена написані на картках. Наприклад, психолог дає дітям картки з іменами персонажів казки, яку слухали на першому занятті. Бажано, щоб у нього задалегідь був підготований опис-підказка, яким діти зможуть скористатися в разі необхідності.

Дітям дається завдання за допомогою пластиліну та інших матеріалів перетворити ляльку на героя казки. Наприклад, учням пропонують одягнути ляльку, наче принцесу або принца. Учневі необхідно дати можливість огляну одяг, переконатися, що він розуміє, який одяг лежить перед ним визначити, кому він може належати. Потім спільно розглядаються одягнені ляльки. Психолог аналізує, які ще елементи одягу чи зовнішності можна було б додати. Психолог пояснює, що зовнішність героїв може бути як звичайною, так і дивовижною.

Особливу увагу під час заняття слід приділити корекції уявлень дітей про зовнішність персонажів і формуванню відповідного словника. Прикметників та іменників на позначення і привабливих, і відразливих рис зовнішності героїв.

*Четверте заняття «Співставлення зовнішності персонажа з його характером та вчинками»* розроблене з метою формування у дітей розуміння характеру казкового персонажа як необхідного елементу для зображення цілісності та самодостатності героя.

На цьому занятті дітям пропонують розв'язати низку загадок – описів характерів добре знайомих казкових героїв. Ці характеристики обов'язково мають стосуватися саме рис характеру. Вони не повинні описувати пригоди героя, його вчинки. Дотримання цієї умови – запорука того, що у дітей буде сформоване правильне розуміння відмінностей між зовнішністю героя, його характером і сюжетом казки.

Далі психолог пропонує дітям визначити риси характеру різних відомих казкових героїв. Зі скриньки або мішечка дістаються картки з іменами героїв тієї казки, яка опрацьовується. Можна запропонувати учням за прикладом охарактеризувати свого улюбленого героя.

Психолог роздає дітям картки з найменуваннями рис і просить визначити, вказана риса є рисою характеру чи зовнішності. Дітей підводять до думки про те, що у казках зовнішність і характер часто є взаємозалежними, одне обумовлює інше. Але буває й навпаки – за зовнішністю приховується зовсім протилежний характер.

Далі дітям дають різні варіанти завдань на визначення рис героїв: одна команда визначає риси зовнішності, інша – характеру персонажа; дитина витягає картку з іменем героя, описує його характер, а інші мають здогадатися, хто це.

Під час заняття психолог може використовувати фігурки героїв, рельєфні малюнки, ляльки, торбинку з картками, написаними шрифтом Брайля. На цьому занятті фігурки можуть відволікти дітей від головного завдання – описати характер, тому використання карток є більш доцільним.

Так само, як і на попередньому занятті увага психолога має бути зосереджена на формуванні необхідного дитині словника на позначення рис характеру – як позитивних, ціннісних, так і негативних.

**Третій блок (заняття 5-9):** Присвячені структуруванню образу уяви. На заняттях практично розглядаються основні прийоми побудови образів (аглотинація, акцентування, аналогія, типізація, гіперболізація), якими учні повинні навчитися користуватися для подальшої творчої роботи над казкою.

Мета *п'ятого заняття* («**Способи створення казкових образів - аглотинація**») – конкретизувати уявлення дітей про зовнішність казкових персонажів, створювати нові казкові образи, вдаючись до прийому аглотинації. Для заняття будуть необхідні лялька, пластилін, ляльковий одяг, фігурки-герої казок.

На цьому занятті психолог демонструє дітям можливість перетворення одного казкового персонажа на інший на прикладі Баби-Яги та Феї (можуть бути використані й інші казкові герої). З ляльки-феї знімають сукню, крила, прибирають чарівну паличку. Потім ляльці куйовдять волосся, одягають у страшний одяг, зав'язують хустку, садять на мітлу або у ступу, ще можна зробити довгий ніс з пластиліну, замастити обличчя фарбами тощо.

На прикладі Русалоньки психолог пояснює, що поєднавши декілька зовсім звичайних речей можна створити незвичайного казкового героя.

Основне завдання заняття – самостійно перетворити ляльку на протилежного героя за допомогою підручних засобів, наприклад, принца – на жебрака, злу чаклунку – на королеву тощо.

*Шосте заняття* «**Способи створення казкових образів - аналогія**» має на меті сформувані у незрячих дітей уявлення про предмети чи явища, недоступні безпосередньо для чуттєвого сприймання. Діти вчаться шукати схожість між реальними та вигаданими речами або істотами. Мета заняття –



навчити учнів створювати нові казкові образи, вдаючись до прийому аналогії. Для заняття знадобляться жовті м'ячі, пластилін, фігурки-герої казок.

На цьому занятті психолог звертає увагу дітей на схожість деяких казкових героїв із реальними предметами (Колобка із кулею, Цибулино із цибулиною і т.п.). Він пропонує дітям за допомогою різних матеріалів перетворити м'ячики на колобків. Діти отримують завдання подумати, які ще предмети в їхньому оточенні могли б бути казковими героями.

*Сьоме заняття «Способи створення казкових образів – акцентування»* має навчити учнів виділяти ту рису зовнішності чи характеру персонажа, на якій найбільше загострюється увага, яка виділяє його з-поміж інших, завдяки чому вона стає його визначальною рисою. Діти вчаться створювати нові казкові образи, створювати нові казкові образи, вдаючись до прийому акцентування. Для заняття потрібні фігурки-герої казок та пластилін.

Психолог звертає увагу дітей на те, що тільки-но почувши такі описи героїв: *хитрюща...., клишоногий, горбоноса...., довгоносий...., мовчазний...., боязкий....*, – вони вже можуть здогадатися, про кого йдеться.

Психолог називає дітям по черзі різних казкових героїв, вони мають назвати одну або декілька його найвизначніших рис, а інші за цими рисами намагаються відгадати персонажа казки. Психолог слідкує, щоб діти описували саме акцентовані риси, а не давали загальну характеристику героя.

Діти вчаться вигадувати казкових героїв, робити їх несхожими на інших, виділяючи в них якусь окрему рису характеру чи зовнішності. Змальовування образів може здійснюватися, як в усній формі, так і з допомогою ляльок і різних матеріалів.

*Восьме заняття «Способи створення казкових образів – гіперболізація»* вчить учнів виділяти в образах героїв риси, які є перебільшеними, виявляти та застосовувати прийом гіперболізації при

характеризуванні казкових персонажів. Психологу потрібна лялька Буратіно, фігурки-герої казок, пластилін, скринька.

На прикладі Буратіно, Дюймовочки, Незнайка, велетнів психолог пояснює практичне застосування прийому гіперболізації. Разом з психологом учні пригадують інших персонажів, у зовнішності яких є перебільшення, надмірності.

На дев'ятому занятті **«Способи створення казкових образів – типізація»** у дітей формується правильне розуміння поняття «типовий персонаж», їх практично знайомлять з прийомом типізації.

Психолог загадує дітям загадку про Злу Мачуху і пропонує пригадати казки, у яких присутній цей персонаж («Попелюшка», «Про Василину Прекрасну», «Дванадцять місяців»). В усіх цих казках зустрічаються злі мачухи, ледачі і некрасиві мачушині дочки, а також гарні та працюючі пасербиці. Діти доходять висновку, що у різних казках можуть зустрічатися схожі, типові герої.

Учні пригадують казки, у яких були принцеса, лисичка, мачуха, чарівник та інші однакові, типові персонажі. Спільно з психологом обговорюють, що між ними є спільного у різних казках, чим вони відрізняються. Слід запропонувати дітям згадати типових негативних та позитивних персонажів.

**Четвертий блок (заняття 10-18):** Заняття, покликані ознайомити учнів з різновидами казкового оточення; взаємозв'язком, що виникає між героєм казки та оточенням, у якому він діє.

**Десяте заняття «Види казкового оточення»** розроблене з метою ознайомлення дітей з поняттям «казкове оточення». Окрім розвитку образного мислення і творчої уяви, воно має на меті формування і коригування просторових уявлень молодших школярів з глибокими порушеннями зору.

Для занять даного блоку психологу необхідні конструктор, фланелеграф, пластилін, макети різних типів оточення.

На початку заняття психолог пропонує дітям прослухати вірш і обрати з нього те, що називає оточення, в якому відбуваються події та предмети, що знаходяться в ньому.

Для аналізу казкового оточення психолог обирає казку із запропонованого переліку казок або на власний розсуд. У чарівній скриньці знаходяться деякі предмети того оточення, яке було описане у казці. Дітям потрібно обрати лише ті, про які згадувалося у казці. Наприклад, карета, тарілка з зернятками, які перебирала Попелюшка, мітла, хатинка, палац, чарівна лампа, шапка-невидимка.

Далі психолог допомагає учням назвати й у загальних рисах описати такі види казкового оточення, як темний ліс, палац, хатинка Баби-Яги. Разом вони пригадують казки, де елементи оточення також були її героями («Мийдодір», «Спляча красуня», «Гуси-лебеді»).

*Одинадцятье заняття «Види казкового оточення – поле»* знайомить учнів з одним із основних видів казкового оточення та притаманними йому елементами. Мета заняття – розвивати просторове та образне мислення, творчу уяву, збагачувати уявлення про навколишній світ. Для заняття потрібні пластилін, іграшки-елементи оточення, чарівна квітка.

Психолог читає вірш або загадку про поле (луг), в якій описуються характерні для них пейзаж. Далі допомагає дітям пригадати казки, у яких головний герой мандрував полем («Пригоди Буратіно», «Дюймовочка»). Буде доречним показати на занятті колоски, квіти, суху траву, запропонувати подумати, які незвичні рослини можуть зустрітися на казковому полі (наприклад, великі квіти, колюча трава, кущі, що розмовляють).

Зі скриньки дістаються різні польові квіти і декілька предметів, що належать іншому оточенню. Психолог запитує, як ці предмети могли

потрапити на поле. Діти чіпляють на фланелеграф ті предмети, які, на їхню думку, будуть доречні на казковому полі.

*Дванадцятьте заняття* «**Види казкового оточення – ліс**» знайомить учнів зі ще одним із основних видів казкового оточення та притаманними йому елементами, розвиваючи просторове та образне мислення й збагачуючи уявлення про навколишній світ. Для заняття слід підготувати пластилін, іграшки-елементи оточення, чарівний горішок.

Психолог пропонує загадки про ліс. Далі з його допомогою діти пригадують казки, в яких події відбувалися у лісі («Червона Шапочка», «Колобок», «Іван-Царевич і Сірий Вовк»).

У кошику психолог має різні предмети, які можна знайти в лісі. Пропонує дітям їх обстежити, сказати, де саме їх можна знайти.

Наступним завданням є малювання в уяві. Дітям пропонують описати ліс, де господарює добрий лісовичок, та ліс для злого чарівника.

Разом з дітьми пригадуємо, які елементи зустрічаються у лісах у казках. Звертаємо увагу, що ліс може бути з яскравими квітами, сонячними галявинами, чистими струмками та багатий різними ягодами та грибами (якщо у ньому живе добрий персонаж), а також темним і страшним, з непролазними хащами, живим корінням, болотами, отруйними грибами та ягодами (якщо його мешканці злі). Слід підвести дітей до думки, що оточення підказує, що саме чекатиме на героя – випробування чи допомога.

Потім дітям пропонується завдання, схоже на завдання з попереднього заняття – визначити, який предмет опинився у лісі випадково і як він міг потрапити до лісу.

Також дітям можна роздати по «чарівному горішку», запропонувати уявити себе добрими чи злими чарівниками і сказати, чого їм бракує у своєму лісі. Важливо, щоб описи оточення не були тільки усними. Діти виготовляють макет лісу зі заздалегідь підготованих елементів. Для цього

можна використовувати макети, фланелеграф, дерева і кущі з пластиліну чи природних матеріалів.

*Тринадцяте заняття «Види казкового оточення – місто»* знайомить учнів з елементами, притаманними казковим містам. Для нього необхідні пластилін, іграшки-елементи оточення, конструктор, чарівна паличка.

Це заняття має подібну до попередніх занять структуру. Спочатку діти прослуховують загадки або вірші про різні міста. Потім спільно з психологом пригадують казки, події яких розгортаються у містах («Незнайко», «Золотий ключик, або пригоди Буратіно», «Карлсон, який мешкає на даху»).

Психолог розглядає з дітьми макет міста (сучасного зі звичною спорудою, або казкового). Він демонструє дітям чарівний автомобіль. Той, до кого він потрапить, повинен сказати, куди він має поїхати в чарівному місті. Якщо цієї будівлі або споруди ще немає, її будують з конструктора. Всі разом вигадують назву для міста і міркують, звідки міг взятися автомобіль, хто його власник.

*Чотирнадцяте заняття «Види казкового оточення – море»* знайомить дітей з морем та морським узбережжям як видами казкового оточення, притаманними їм елементами. Мета цього заняття – формувати в учнів вміння створювати цілісну картину певного оточення, маючи інформацію про його розрізнені елементи, спираючись на здобуті навички просторового й образного мислення. Для заняття необхідні пластилін, елементи оточення, чарівна мушля.

Так само, як і на попередніх заняттях, вирішуються загадки про море, пригадуються казки, у яких події розгортаються біля моря або навіть в його глибинах («Казка про рибака та рибку», «Русалонька», «Казка про царя Салтана»).

Психолог розглядає з дітьми предмети, які можна знайти біля моря (мушлі, камінці, сітка тощо), серед них є й зайві. За звичкою разом намагаються вигадати, як міг потрапити до моря незвичний предмет.

Потім психолог передає по колу чарівну мушлю. У кого вона опиняється в руках, має назвати, що є біля казкового морського узбережжя.

Можна виготовити макет описаного узбережжя з пластиліну та природних матеріалів.

*П'ятнадцяте заняття* **«Види казкового оточення – хата»** має на меті сформувати у дітей поняття про хатній інтер'єр та елементи, які його наповнюють. Пояснити учням взаємозв'язок та приналежність мешканців інтер'єру. На занятті використовуються пластилін, іграшки-елементи оточення, чарівний горщик.

Після відгадування загадки або прослуховування вірша, пригадують казки, у яких хтось з героїв жив у хижці чи хатині («Червона шапочка», «Колобок», «Казка про Василину Премудру»).

На цьому занятті дуже важливо конкретизувати уявлення дітей про звичні предмети побуту, які можна знайти у сільських хатах, й ті елементи, завдяки яким хата перетворюється на казкову. Психолог пропонує порівняти хатинку на курячих ніжках і хатинку мисливця – ззовні та всередині.

Передаючи чарівний горщик по колу, психолог пропонує дітям облаштувати хату відьми. Можна використати ляльковий будиночок або створений власноруч макет хати і заповнити його разом з дітьми предметами.

*Шістнадцяте заняття* **«Види казкового оточення – палац»** знайомить дітей з одним із головних видів казкового оточення, має на меті сформувати розуміння різниці між інтер'єром хатини та палацу, соціальним рівнем його мешканців. На занятті використовуються пластилін, іграшки-елементи оточення, чарівна паличка, іграшковий палац.

Дітям знову пропонують відгадати загадку про палац і пригадати казки, у яких зустрічаються величні палаци («Попелюшка», «Красуня і чудовисько», «Золотоволоска», «Принцеса на горошині» та ін.). Психолог допомагає дітям описати палац, визначити чим він відрізняється від звичних споруд сучасного міста. Здійснюється корекція уявлень дітей про зовнішній

вигляд та інтер'єр палацу. Бажано мати ляльковий палац, або його макет, для розгляду з дітьми. Звертається увага дітей на те, що меблі в палаці відрізняються від меблів у звичному будинку, й особливо хатах, які розглядалися на попередніх заняттях. Варто запропонувати дітям розглянути предмети інтер'єру палацу. Серед них обов'язково має бути один предмет, непритаманний оточенню, наприклад, віник. За допомогою чарівної палички діти наповнюють палац різними речами. Важливо, щоб окремі предмети розташовувалися на відповідних місцях (наприклад, чарівне люстерко – має не просто бути в палаці, а лежати на туалетному столику принцеси). Чим більше іграшкових меблів зможе підготувати психолог, тим більшою буде користь від цього заняття.

Якщо на занятті використовувався ляльковий палац, то можна зробити сад або парк довкола нього з пластиліну чи інших матеріалів.

*Сімнадцяте заняття* **«Закріплення видів казкового оточення»** розроблене з метою закріплення уявлень дітей про різновиди казкового оточення. Діти мають навчитися розрізняти елементи, притаманні різним казковим обставинам, змішувати їх лише з творчих міркувань.

Для заняття психолог повинен підготувати диск із записом звуків різних видів оточення, іграшки-елементи різних оточень.

Загадки, що пропонуються на цьому занятті стосуються усіх видів казкового оточення, що досліджувалися на попередніх заняттях.

Психолог пошепки називає кожній дитині певне оточення, діти по черзі мають перелічити найбільш звичні й характерні для нього предмети, а решта дітей - відгадати, що це за оточення.

В наступному завданні дітям роздають предмети, які належать до різних типів оточення. Їм пропонують подумати, звідки цей предмет, в якій казці він міг зустрічатися, для чого він служить. Діти повинні не просто назвати побутове призначення запропонованого предмету, а вигадати його чарівне призначення.

На вісімнадцятому занятті «Дослідження взаємозв'язку між героями казки та оточенням» психолог повинен закріпити в учнів розуміння взаємозв'язку між героєм та відповідним оточенням. Для заняття знадобляться макети, виготовлені на попередніх заняттях, і фігурки казкових героїв.

На початку заняття психолог загадує дітям загадку про Русалоньку і питає, де вона живе і куди може мандрувати. Очікується, що діти назвуть її природним середовищем море.

Далі дітям пропонують допомогти кільком героям казок, які заблукали, розгубилися і ніяк не можуть потрапити до свого помешкання. Психолог описує різні види казкового оточення і просить дітей знайти його мешканців. Він може використати уривки з книжок. Діти намагаються назвати можливих мешканців цього оточення.

Після цього дітям пропонують, визначити, якого героя не вистачає у прослуханій казці. Психолог на власний розсуд підбирає казку, текст якої слід доповнити. Діти мають доповнити її елементами оточення, вигадати ім'я для відсутнього героя. Психолог розпитує дітей про кожного нового героя казки і його оточення. На занятті дітей підводять до висновку, що герої завжди взаємопов'язані з оточенням і ніколи не можуть існувати окремо.

**П'ятий блок (заняття 19-20):** мають на меті навчити дитину вигадувати та розповідати казку, використовуючи запропоновану модель розвитку сюжету.

**Дев'ятнадцяте заняття «Робота з будиночком - моделлю казки»** покликане узагальнити знання та вміння дітей, набуті на попередніх заняттях. Його мета – навчити дітей за допомогою моделі казки відтворювати вже відому їм казку; навчити користуватися моделлю для вигадування нової казки. Для цього заняття необхідна складена модель «будиночка-казки».

На початку заняття психолог просить дітей допомогти знайти власників загублених казкових речей. Психолог пропонує кожній дитині



вистягнути з чарівної торбинки предмети. Дитина має назвати предмет та казку, у якій зустрічається обраний предмет, співвіднести його з персонажем казки, якому він належить та описати персонажа-власника предмета. Такими предметами можуть бути яйце, каблучка, черевичок, ключ, квітка, люстерко, горішок тощо.

Психолог розповідає дітям про те, що в більшості казок герої вчиняють ту чи іншу чарівну дію за допомогою чарівних предметів (речей), які виготовляють самостійно, отримують у спадщину, у подарунок, або знаходять. Чарівний предмет і є тією магичною силою, котра впливає на розгортання сюжету казки. Чарівні предмети можуть зустрічатися лише в одній казці (черевичок Попелюшки), або належати певному героєві різних казок (чарівна паличка фей).

Психолог пропонує дітям знову розглянути модель будиночка-казки, з яким знайомив дітей на першому занятті. Він допомагає учням переказати казку, користуючись будиночком. Розгалуженість сюжетних елементів казки психолог може обрати сам, залежно від рівня розвитку творчої уяви групи дітей, з якою працює, і поширювати по мірі необхідності. Відповідно для казок різної складності можуть бути використані різні будиночки-моделі.

Останнім, *двадцятим заняттям* запропонованого комплексу є **«Самостійне вигадання чарівної казки»**. Його мета – навчити дітей вигадувати казки, використовуючи запропоновану модель, розвивати творче мислення та творчу уяву, зв'язне мовлення молодших школярів. Психолог працює з будиночком-моделлю казки, будова якого залежить від розгалуженості сюжету казки.

Психолог пропонує заселити нових мешканців у країну Сказандію, для цього необхідно вигадати нову казку з новими героями, яких ще немає у Сказандії. Для цього необхідно пригадати персонажів, які вже мешкають у чарівній країні – діти відгадують загадки про казкових героїв. Це можуть

бути герої, з якими знайомилися на попередніх заняттях, або персонажі інших казок.

Психолог пропонує дітям типові вислови, якими починаються і завершуються казки. Діти повинні обрати зачин і кінцівку для своїх казок.

Діти вигадують власну казку, користуючись запропонованою моделлю будиночка-казки, описують зовнішність головних і другорядних персонажів, розповідають про їхні характери.

Створені казки можна оформити у вигляді шкільної газети чи стінгазети, провести виставу за найкращою казкою, оформити у вигляді макету чи об'ємної аплікації.

У додатках подано декілька орієнтовних планів-конспектів розроблених занять (див. Додаток Б).

З метою досягнення найвищої ефективності запропонованого комплексу занять з розвитку та корекції творчої уяви нами було розроблено **методичні рекомендації для педагогів-психологів при роботі з чарівними казками:**

1. Педагогу-психологу необхідно завчасно ознайомитися з текстом казки, визначити головну ідею та виховний компонент.

2. Визначити слова, які потребують тлумачення для дітей з порушеннями зору, аби запобігти тому, що нерозуміння казки вплине на її сприймання дітьми.

3. Підготувати необхідну тактильну та об'ємну наочність.

4. Слід підготувати необхідні наочні матеріали для ілюстрування змісту казки, формування та корекції уявлень дітей з порушеннями зору. На занятті можуть бути використані аудіо-диски чи касети із записами казок, настільний ляльковий театр, пальчикові ляльки, іграшки-герої казок, ілюстрації, що відповідають зоровим можливостям дітей тощо.

5. Педагог-психолог повинен заздалегідь продумати творчі завдання за змістом казки.

6. Якщо педагог-психолог читає книгу вголос, а не програє з аудіоносія, читання має бути емоційним, виразним. Не слід поспішати, виклад має здійснюватися невеликими фрагментами або розділами, які повторюються за необхідності. Педагог-психолог пояснює незрозумілі слова, коментує складні ситуації та нечітко мотивовані вчинки героїв.

7. Слід заохочувати різні види творчості дитини, пропонувати створити за сюжетом казок доступні дітям художні вироби.

8. Для оптимізації корекційної роботи рекомендовано записувати нестандартні відповіді дітей, спостерігати за емоційними реакціями та проявами дітей.

### **3.3. Перевірка ефективності системи розвитку та корекції творчої уяви дітей з порушеннями зору**

Оскільки за підсумками констатувального дослідження були отримані достатньо репрезентативні результати, не було потреби у проведенні повторного зрізу в експериментальній та контрольній групах. Для аналізу і порівняння даних, отриманих під час контрольного експерименту, були використані дані з попереднього етапу дослідження.

З метою перевірки ефективності запропонованої системи розвитку та корекції творчої словесної уяви дітей з порушеннями зору після реалізації вищенаведеного комплексу занять та інших супутніх заходів було зроблено контрольний зріз за результатами впровадженого експерименту, кількісний і якісний аналіз отриманих даних.

Аналіз результатів формувального експерименту здійснювався за тотожними констатувальному експерименту критеріями, але з врахуванням зони актуального розвитку творчої уяви молодших школярів. Якщо в констатувальному експерименті вивчалися можливості відтворювальної уяви

сліпих та слабозорих, то в формувальному перевірявся стан творчої уяви при самостійному доповненні та вигадуванні казок.

Навички доповнення казки оцінювалися за тими ж трьома критеріями, що й доповнення казки на констатувальному етапі, проте вимоги до якості доповнення були вищими. Оцінювалися не лише логічне доповнення та здатність послідовно пов'язати події у цілісний сюжет, а також кількість цих подій. Аналізувалися доречність введення у казку нових персонажів, здатність пов'язати їхні долі з відомими героями. При описі казкового оточення й образів героїв оцінювалася не лише їх відповідність сюжету, а й деталізація, ретельність опису, співвідношення репродуктивних та творчих елементів у переказі.

*Перший показник: Доповнення сюжету казки.*

За даним критерієм до **низького рівня** (1 бал) були віднесені діти, які переказуючи почуту казку, самостійно додавали лише одну-дві події. Ці події не впливали на хід сюжету, не мали критичного значення для його розгортання.

На **середньому рівні** (2 бали) учень мав додати власні, неподані в тексті казки висловлювання та вчинки героїв, які не суперечать сюжетній лінії, але впливають на взаємодію між її героями. Ці доповнення частково змінюють хід сюжету казки, вони недостатньо розгорнуті.

При **достатньому рівні** доповнення (3 бали) дитина самостійно вибудовує сюжет казки, може пов'язати між собою події, згаданих і нових персонажів, проте запропоновані події або вчинки запозичені з інших казок. Доповнення носить відтворювальний характер з елементами творчості. Казка нагадує іншу добре відому казку.

До **високого рівня** (4 бали) були віднесені доповнення сюжету вчинками та подіями, що мають чітко визначені причинно-наслідкові зв'язки, доповнення розгорнуті та обґрунтовані. Доповнення носить творчий характер

з елементами відтворювання інших казок. Нова казка поєднує у собі сюжети декількох відомих казок.

*Другий показник: Доповнення обставин подій казки.*

На **низькому рівні** (1 бал) доповнення обставин подій казки, переказуючи казку, дитина лише називає нові види оточення, в якому діють герої, проте не обґрунтовує вибір оточення. Її спроби внести доповнення чи уточнення носять формальний характер, є малоінформативними. Названі елементи не завжди відповідають особливостям того оточення, яке зображене в казці.

До **середнього рівня** (2 бали) були віднесені діти, які могли частково доповнити обставини, у яких розгорталися події. При цьому описи одного оточення відрізнялися деталізацією від описів іншого оточення. Описи недостатньо поширені.

При **достатньому рівні** (3 бали) поширюючи обставини казкових подій, дитина запозичує відповідні елементи з інших схожих казок, комбінує їх. Водночас зберігаються труднощі у доповненні та описі малознайомих видів оточення.

На **високому рівні** (4 бали) дитина самостійно доповнює подане у казці оточення власними обґрунтованими і такими, що не суперечать загальному фонові, елементами. Учень може змінити оточення, якщо цього вимагає сюжет. Доповнення стосуються і обставин дії персонажів, і предметів, якими вони оперують. Описи предметів, притаманних певному оточенню, є деталізованими. Названі предмети слугують і фоном зображених подій, і безпосередньо застосовуються героями.

*Третій показник: Доповнення образів персонажів казки.*

**А. Опис зовнішності героїв.**

**Низький рівень** (1 бал) встановлювався, якщо дитина здатна частково уточнити і доповнити поданий у казці опис зовнішності героя власними, не зазначеними у тексті, рисами зовнішності. Спроби дитини привнести власні

елементи зовнішності в поданий у казці образ героя жодним чином не змінюють, не доповнюють та не уточнюють його. Доповнення носять синонімічний характер.

На **середньому рівні** (2 бали) дитина уточнює і доповнює поданий у казці опис зовнішності героя власними деталями. Використані риси є переліком рис аналогічного героя іншої казки.

При **достатньому рівні** (3 бали) доповнення дитина поширює зовнішність героя, спираючись на образи аналогічних героїв декількох казок. При цьому вона намагається пов'язати зовнішність героя з його характером. Доповнення є узагальненими. Доповнення носять відтворювальний характер з елементами творчості.

На **високому рівні** (4 бали) при описі зовнішності героя казки дитина не лише доповнює його образ рисами, відсутніми у тексті, а й формує зовнішній образ персонажа на основі відомостей, які прямо або опосередковано впливають з тексту. Доповнена зовнішність підкреслює описаний характер героя. Доповнення носять творчий характер з елементами відтворювання інших казок.

### **Б. Доповнення характеру героїв**

Діти, відповіді яких відповідали **низькому рівню** (1 бал), доповнювали характеристику героя рисами відповідних героїв інших казок. Вони не намагалися проаналізувати текст і обґрунтувати характерологічні особливості персонажа, виходячи з його вчинків та слів.

**Середній рівень** (2 бали) доповнення характеру героїв казки передбачав, що дитина частково доповнює характер персонажів казки, намагається використовувати непрямі вказівки на ту чи іншу рису характеру. Проте на цьому рівні діти переважно користуються образами-стереотипами, перелічують риси добре відомих героїв казок.

**Достатній рівень** (3 бали) свідчить про здатність дитини доповнити образи головних героїв відсутніми рисами характеру, спираючись не лише на

образи персонажів інших казок, а й аналізуючи події казки – вказані та доповнені. При цьому доповнюються образи переважно головних героїв. Дитина використовує непрямі вказівки на риси характеру.

Діти, які перебували на **високому рівні** (4 бали) доповнення казки, описуючи характер персонажа, самостійно доповнювали його рисами, що не суперечать наявним у казці характерологічним особливостям. Створювані образи не були виключно позитивними або негативними, дитина наділяла персонажів рисами різного плану. Образи головних героїв деталізовані, обґрунтовані. Характер другорядних персонажів розкривався в залежності від їхньої ролі у казці.

Потенційні можливості розширення зони актуального розвитку творчої уяви школярів були також враховані при розробці критеріїв та показників самостійного вигадування казок.

*Перший показник: Вигадування сюжету казки.*

За даним критерієм до **низького рівня** (1 бал) були віднесені відповіді учнів, які не могли пов'язати вигаданих головних героїв у ланцюжок подій, вигадати взаємостосунки між ними. Водночас ці стосунки є доволі спрощеними, причинно-наслідковий зв'язок між подіями відсутній, події скоріше перераховувалися, ніж пов'язувалися між собою.

На **середньому рівні** (2 бали) дитина вигадує певний перебіг подій і взаємодію між головними і другорядними героями казки. Логічно пов'язує окремих персонажів у сюжетну лінію, проте не може визначитися із призначенням другорядних героїв. Іноді втрачається причинно-наслідковий зв'язок у взаєминах між героями. Дитина користується сюжетними елементами іншої казки.

На **достатньому рівні** (3 бали), створюючи перебіг подій і вигадуючи взаємодію між головними та другорядними героями, дитина користується сюжетними елементами інших добре відомих казок. У розповіді переважають елементи відтворювальної уяви.

До **високого рівня** (4 бали) були віднесені діти, які успішно вигадували взаємини між героями казки. Вони самостійно будували та логічно обґрунтовували сюжетні переходи від одного героя до іншого, а також пов'язували між собою персонажів з урахуванням причинно-наслідкових зв'язків, що виникають у процесі розвитку сюжету. Дитина не лише використовує сюжетні елементи знайомих казок, але й вигадує власні, оригінальні події і вчинки.

*Другий показник: Вигадування обставин подій казки.*

**Низький рівень** (1 бал) означає, що дитина намагається самостійно вигадати оточення у створюваній казці, проте часом припускається помилок у приналежності того чи іншого елемента до певного оточення. Описи носять узагальнений, формальний характер, непоширені.

На **середньому рівні** (2 бали) дитина може самостійно вигадати оточення у створюваній казці, однак описи одних видів оточення за своєю деталізацією значно відрізняються від описів інших локацій.

При **достатньому рівні** (3 бали) дитина може самостійно та адекватно назвати оточення, яке відповідає сюжету створюваної казки. Водночас зберігаються труднощі у доповненні та описі малознайомих видів оточення. Запозичуються описи оточення з інших схожих казок

На **високому рівні** (4 бали) дитина здатна самостійно описати оточення, в якому діятимуть її герої, логічно та адекватно співвіднести персонажів з відповідним їм оточенням, вигадати додаткові елементи оточення й ті предмети, якими користується персонаж. Оточення у казці є не просто фоном для подій, а повноцінним змістовим елементом.

*Третій показник: Вигадування образів персонажів казки.*

**А. Вигадування імен персонажів.**

**Низький рівень** розвитку творчої уяви за цим критерієм (1 бал) дитина обирає в якості головних героїв своєї казки персонажів іншої казки або розповідає історію, що не є казкою.



На **середньому рівні** (2 бали) дитина поєднує у власній казці персонажів кількох відомих їй казок, при цьому й сюжет казки є поєднанням сюжетів тих казок, звідки запозичені герої.

Для **достатнього рівня** (3 бали) дитина називає кількох персонажів, які діятимуть у казці. Це можуть бути як персонажі інших казок, так і самостійно вигадані герої. Хоча персонажі є запозиченими, сюжет казки є оригінальним.

**Високий рівень** (4 бали) означає, що дитина не лише самостійно вигадує майбутніх героїв своєї казки, використовуючи як знайомих персонажів, так і вигадані імена, а й відразу пояснює їх роль у казці. Названі персонажі логічно вводяться у сюжетну лінію.

### **Б. Опис зовнішності героїв.**

**Низький рівень** (1 бал) – описуючи зовнішність головних героїв, дитина користується стереотипними образами, відомими з інших казок. У власному описі їй не вдається поєднати окремі зовнішні риси героя у цілісний образ. Спроби створення зовнішнього образу персонажу фрагментарні. Притаманний вибіркового опис зовнішніх рис окремих героїв.

Для **середнього рівня** (2 бали) характерним є більш детальний опис загальновідомих героїв казок, вибіркового опис персонажів.

На **достатньому рівні** (3 бали) дитина здатна без сторонньої допомоги створити досить чіткий зовнішній образ створеного нею казкового персонажа шляхом поєднання типізованих рис і власних описів.

**Високий рівень** (4 бали) свідчить, що дитина без зусиль самостійно створює образ вигаданого персонажа. Вона швидко й правильно добирає слова на означення того чи іншого елемента його зовнішності, образно, різносторонньо та детально подає зовнішні риси героя. Дитина відходить від типових казкових образів, створює власних оригінальних героїв. В описах спирається на зовнішність знайомих їй людей.

### **В. Опис характеру героїв**

Діти з **низьким рівнем** (1 бал) розвитку даного критерію не можуть

самостійно створити чіткий, об'ємний образ героя. Користуються узагальненнями засвоєними на заняттях.

При **середньому рівні** (2 бали) дитина намагається самостійно створити образи героїв, проте описані риси характеру не дозволяють розкрити внутрішню сутність персонажів. Вони скоріше є переліком рис, аніж цілісним характерологічним портретом. Створені образи є незавершеними.

На **достатньому рівні** (3 бали) дитина намагається пов'язати зовнішність героя із проявами його характеру, образи є завершеними, повними. Проте такий цілісний образ дитина може створити лише для головних героїв, описи другорядних героїв залишаються поверховими.

**Високий рівень** (4 бали) означає, що дитина здатна надати вигаданому персонажу такі характерологічні риси, що є необхідними для створення логічно завершеного образу казкового героя. Названі дитиною риси характеру співвідносяться з вигаданою зовнішністю та надають можливість повноцінно розкрити його в сюжеті створюваної казки.

За методикою *«Допоможи казкареві»*, яка була також використана і на констатувальному етапі дослідження, педагог-психолог пропонував дітям послухати казку, доповнити її і закінчити. Діти повинні на власний розсуд визначити, яких ще персонажів не вистачає, як вони виглядають, що сталося у казці далі.

Для діагностики стану творчої уяви молодших школярів була використана казка **«Врятовані квіти»**:

«Десь далеко є незвичайна країна.... Живуть у тій країні герої усіх на світі казок. Навіть тих, яких ще ніхто не придумав. Була ця країна надзвичайно красива. Найулюбленішим заняттям її мешканців було вирощування квітів. Цілий рік біля кожного будиночка квітнули .... квіти.

Навіть Баба Яга у цій країні була обожнювала квіти. А її хатка на курячих ніжках стояла серед .....

Але якось одного ранку прокинулася Баба Яга, поглянула у вікно і не впізнала свого..... Квіти зів'яли і посхиляли свої голівки. А з усіх боків, затуляючи їх від сонця, височіли густі, нахабні бур'яни. Сплеснула Баба Яга руками й мерщій кинулася розповідати усім про біду.

Невдовзі прокинулися усі мешканці країни. І побачили, що біля кожного будиночка квітники були захоплені бур'янами. От зібралися усі на раду і вирішили йти шукати царя усіх бур'янів. Очолила похід Баба Яга, а разом з нею пішли.... Кожен з них хотів....

Ідуть вони, йдуть, аж бачать перед ними ... і скільки оком кинь усе довкола укрите бур'янами. А по середині росте найбільший.....

Першим підбіг до нього... той питає: «Нащо ти наслав на наші квіти бур'яни?!»

А ..... відповідає йому: «Тому що ви у вашій казковій країні завжди піклуєтесь про свої квіти, любите їх і оберігаєте від усього. А я тут зовсім самотній і нікому не потрібний. Якщо хочете щоб бур'яни відступили від ваших квітників, заберіть мене до своєї країни, я теж хочу щоб про мене дбали. Посадіть мене на центральній площі, і я стану найгарнішою прикрасою вашої країни».

Подумали, порадилися мешканці й вирішили....

Вирушили вони додому, а там.....»

Результати контрольного зрізу представлені у таблицях нижче.

За першим критерієм – *доповнення сюжету казки* – були отримані такі результати: низький рівень мали 12,4% сліпих дітей ЕГ і 50,0% дітей КГ. На констатувальному етапі дослідження показники цього рівня сягали 68,7%.

Більшість дітей експериментальної групи змогли доповнити сюжет запропонованої казки на середньому рівні (40,7%). В контрольній групі середній рівень доповнення сюжету виявлений у 25,0% учнів. Цей рівень був діагностований лише у 12,4% дітей на етапі констатації.

Відсоток дітей, відповіді яких можна було віднести до достатнього рівня, в експериментальній групі становив 28,1%, порівняно з 18,7% у контрольній групі.

Показники високого рівня в експериментальній групі становили 18,8% на противагу 6,3% у контрольній групі. Під час констатувального дослідження лише 3,2% дітей змогли доповнити сюжет у відповідності до вимог даного рівня. Хоча зростання показників цього рівня є вагомими для даної категорії дітей, вони залишаються значно нижчими, порівняно з результатами дітей з нормальним зором, виявленими ще при першому дослідженні.

Навіть після проведеної експериментальної роботи дітям важко повноцінно розгорнути взаємозв'язки між героями, забезпечити причинно-наслідкову єдність сюжету. Сюжет залишається однолінійним. Навіть на достатньому рівні за даним критерієм доповнення носять відтворювальний характер з елементами творчості. Казки нагадують інші добре відомі казки. Водночас діти проявляли краще розуміння міжособистісних взаємин, характеризували стосунки між дійовими особами, пояснювали наслідки цих стосунків, комбінували засвоєні на заняттях казкові епізоди й власні враження у нові ланцюжки ситуацій.

**Таблиця 3.1**

**Рівні відтворювально-творчої уяви у сліпих дітей контрольної та експериментальної груп за показником «доповнення сюжету»**

Критерій Рівні	Доповнення сюжету	
	ЕГ (%)	КГ (%)
Високий	18,8	6,3
Достатній	28,1	18,7

Продовж. табл. 3.1

<b>Середній</b>	40,7	25,0
<b>Низький</b>	12,4	50,0

Отже, дослідження стану творчої уяви при доповненні казки за цим критерієм показало зростання кількості дітей експериментальної групи (ЕГ), які виконали завдання на високому, достатньому та середньому рівнях, і навпаки – значне зниження показників низького рівня, порівняно з результатами констатувального експерименту. У більшості дітей ЕГ було встановлено середній рівень доповнення сюжету казки (40,7%), водночас половина дітей контрольної групи (КГ) залишилися на низькому рівні творчої уяви за цим показником.

За наступним показником – *доповнення обставин подій казки* – спостерігалися значні зрушення в експериментальній групі, порівняно зі станом доповнення за цим критерієм на етапі констатувального експерименту.

Таблиця 3.2

**Рівні відтворювально-творчої уяви у сліпих дітей контрольної та експериментальної груп за показником «доповнення обставин подій»**

<b>Критерій</b> <b>Рівні</b>	<b>Доповнення обставин подій</b>	
	<b>ЕГ (%)</b>	<b>КГ (%)</b>
<b>Високий</b>	15,6	6,3
<b>Достатній</b>	21,9	12,5
<b>Середній</b>	37,5	25,0
<b>Низький</b>	25,0	56,2

Високого рівня доповнення оточення змогли досягти вже 15,6% сліпих учнів, коли відповіді жодної дитини на попередньому етапі не відповідали такому рівневі. Показники контрольної групи за цим показником лишалися невисокими – 6,3%.

Діти намагалися описати не лише обставини дій персонажів, а й предмети, заради яких вони опинилися в обраному місці. Спостерігалось вдосконалення вміння пояснити, яким чином герой потрапив з одного місця в інше, взаємозв'язок різних видів оточення. Ми пояснюємо це тим, що на заняттях психолога діти повинні були пояснити, звідки в оточенні з'явився непритаманний елемент, хто і як міг його принести.

Зросла також кількість дітей, відповіді яких свідчили про достатній рівень розвитку творчої уяви за поданим вище критерієм. В експериментальній групі достатнього рівня досягли 21,9% дітей, порівняно з 12,5% КГ. Учні навчилися описувати обставини казкових подій, поєднуючи власні враження із запозиченням необхідних елементів оточення з інших схожих казок. Проте не можна не помітити, що діти відчували значні труднощі при необхідності описати малознайомі види оточення. Вони намагалися уникати таких описів.

Якщо на констатувальному етапі дослідження показники розподілилися переважно між низьким та середнім рівнями, після проведення формувального експерименту, більшість дітей могли доповнити оточення казки на середньому рівні. Водночас різниця між кількістю відповідей цього рівня в експериментальній та контрольній групах була порівняно невеликою (37,5% в експериментальній групі та 25,0% у контрольній групі). Ми пояснюємо це тим, що можливості відтворення та опису різних видів оточення безпосередньо залежать від стану зорового сприймання дитини, від вміння користуватися залишковим зором.

Спостерігалось надання одним видам оточення й уникнення інших, менш знайомих. Описи тих видів оточення, з якими дітей знайомили на

заняттях, під час екскурсій відрізнялися більшою деталізацією, порівняно з новими локаціями.

Хоча на низькому рівні досі перебували 25,0% дітей ЕГ, зменшилась кількість дітей, які просто називали оточення й не могли описати його хоча б у загальних рисах. Діти не припускалися помилок в описі типових об'єктів оточення, заміна об'єктів здійснювалася цілеспрямовано.

Отже, за цим показником ми також спостерігаємо збільшення кількості відповідей на середньому та достатньому рівнях і зниження відсотка відповідей низького рівня. Не зважаючи на помітний прогрес у розвитку творчої уяви за даним критерієм, слід зазначити, що доповнення оточення носили відтворювальний характер з елементами творчості. Ми пояснюємо це тим, що в процесі конструювання обставин оточуючої дійсності діти спиралися переважно на збережені в пам'яті описи місцевостей із розглянутих казок, не маючи можливість комбінувати власні зорові враження.

Плідні результати дала робота з корекції уявлень дітей про *образи казкових персонажів*.

Таблиця 3.3

**Рівні відтворювально-творчої уяви у сліпих дітей контрольної та експериментальної груп за показником «доповнення образів персонажів»**

Критерії	Доповнення образів персонажів			
	Доповнення зовнішності		Доповнення характеру	
	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)
Рівні				
<b>Високий</b>	12,5	3,1	12.5	3,1

Продовж. табл. 3.3

<b>Достатній</b>	18,8	9,4	21,9	6,4
<b>Середній</b>	28,1	18,8	25,0	34,4
<b>Низький</b>	40,6	68,7	40,6	56,3

Так, на високому рівні доповнити зовнішність та характер заданого у казці персонажа змогли 12,5% дітей експериментальної групи, хоча на констатувальному етапі цього не змогла зробити жодна дитина. У контрольній групі лише одна дитина впоралася із доповненням зовнішності та характеру героя. Учні експериментальної групи могли не лише назвати риси, відсутні в описі героя, а й за допомогою зовнішності підкреслити описаний характер, або навпаки – охарактеризувати персонаж, спираючись на риси його зовнішності.

На достатньому рівні завдання доповнити зовнішність персонажа виконали 18,8% дітей ЕГ і 9,4% дітей КГ. Доповнити характер героїв на достатньому рівні змогли більше дітей ЕГ – 21,9% учнів ЕГ, в КГ – лише 6,4% дітей. Після експериментального навчання діти поширювали зовнішність героя, спираючись на образи аналогічних героїв принаймні з кількох інших казок.

Середній рівень доповнення зовнішності казкових героїв продемонстрували 28,1% дітей експериментальної та 18,8% дітей контрольної груп, доповнення характеру героїв – 25,0% ЕГ і 34,4% КГ. Вищий показник за критерієм «доповнення характеру» в контрольній групі можна пояснити, по-перше, тим, що в КГ значно нижчими лишилися показники високого та достатнього рівнів, основна частина відповідей розділилася між низьким та середнім рівнями.

Більшість доповнень були переважно відтворенням персонажів знайомих казок, з незначним привнесенням власних творчих елементів





Так, кількість сліпих дітей, які виявили високий і достатній рівні розвитку творчої уяви за критерієм «доповнення сюжету» в експериментальній групі склала 46,9% порівняно із 25% у контрольній групі (КГ), за критерієм «доповнення оточення» – 37,5% у порівнянні з 18,8%. Значне збільшення також спостерігається за критерієм «доповнення зовнішності» – 31,3% порівняно з 12,5%, і «доповнення характеру» – 34,4% до 9,4%. Водночас кількість дітей ЕГ на низькому рівні виявилась значно меншою в ЕГ, порівняно з КГ: за критерієм «доповнення сюжету» – 12,4% до 50,0%, «доповнення оточення» – 25,0% до 56,2%, «доповнення зовнішності героя» – 40,6% до 68,7%.

На наступному етапі контрольного експерименту з'ясувався стан розвитку творчої уяви сліпих молодших школярів, показником якого була здатність самостійно вигадати казку.

З даних таблиці 3.5. видно, що за показником «*вигадання сюжету казки*» більшість дітей ЕГ опинилася на достатньому рівні (31,2%), порівняно з 12,5% КГ. На констатувальному етапі дослідження відсоток таких дітей складав лише 3,2%. Такі учні, створюючи перебіг подій і вигадуючи взаємодію між головними та другорядними героями, могли скористатися сюжетними елементами інших добре відомих казок, привнести власні оригінальні події. Водночас у їх оповіданнях переважали елементи відтворювальної уяви.

Відсоток дітей ЕГ, відповіді яких задовольняли вимоги до середнього рівня, становив 18,8%. У КГ цей показник становив 15,6%, а на етапі констатації – лише 9,4%. Не дивлячись на значні успіхи у дітей у самостійному вигаданні казок, вони відчували труднощі при розкритті взаємостосунків між головними і другорядними персонажами. Діти надавали перевагу однолінійним сюжетам. У своїх казках вони поєднували події кількох знайомих творів.

Таблиця 3.5

**Рівні творчої уяви у сліпих дітей контрольної та експериментальної груп  
за показником «вигадування сюжету»**

Критерій Рівні	Вигадування сюжету	
	ЕГ (%)	КГ (%)
<b>Високий</b>	21,9	6,3
<b>Достатній</b>	31,2	12,5
<b>Середній</b>	18,8	15,6
<b>Низький</b>	28,1	65,6

Незначна різниця спостерігалася в експериментальній групі у розподілі відповідей дітей між високим та низьким рівнями. Так, високого рівня досягли 21,9% дітей ЕГ, порівняно з 6,3% у КГ. Цей показник є суттєвим, враховуючи що при першому діагностичному дослідженні жодна сліпа дитина не змогла самостійно вигадати сюжет власної казки на високому рівні. Діти, які досягли цього рівня, не лише успішно розгортали ланцюг подій, дотримуючись причинно-наслідкових зв'язків між ними, вони створювали оригінальні сюжети. Характер їх казок був творчим, з елементами репродукування.

Кількість дітей, відповіді яких були віднесені до низького рівня, хоча й зменшилася майже в три рази, порівняно з результатами констатувального дослідження, лишилася більшою за показники високого рівня. В експериментальній групі на низькому рівні залишилося 28,1% дітей, а у контрольній групі – 65,6%. Ці учні все ще мали значні труднощі при створенні власного сюжету, не могли створити ланцюг, пов'язаних між собою казкових подій. Вони використовували побутові оповіді в якості основи своїх казок, а головним героєм робили персонажа якоїсь казки. Стосунки між персонажами у їх казках були спрощеними, причинно-

наслідковий зв'язок між подіями був недостатньо виражений, події скоріше перераховувалися, ніж пов'язувалися між собою.

Під час констатувального етапу дослідження, розповідаючи власні казки діти уникали конкретизації тих місцевостей, де розгорталися дії, і описували їх тільки після запитань психолога. Після впровадження експериментальної системи розвитку і корекції творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку описи стали біль розгорнутими, деталізованими. Оточення використовувалося не лише з метою створення фону для розгортання сюжету казки, герої казок взаємодіяли із оточенням та його елементами.

Дослідження рівнів творчої уяви сліпих дітей за показником «вигадкування обставин подій (Таблиця 3.6.) показало, що 18,7% дітей експериментальної групи здатні вигадати обставини подій для висланої казки на високому рівні, коли в контрольній групі це вдалося лише одній дитині. Жодна сліпа дитина за цим критерієм не була на високому рівні за результатами констатувального експерименту.

**Таблиця 3.6**

**Рівні творчої уяви сліпих дітей контрольної та експериментальної груп за критерієм «вигадкування обставин подій»**

Критерій Рівні	Вигадкування обставин подій	
	ЕГ (%)	КГ (%)
<b>Високий</b>	18,7	3,1
<b>Достатній</b>	31,2	15,7
<b>Середній</b>	18,8	31,2
<b>Низький</b>	31,3	50,0

Більшість казок дітей засвідчили здатність створити казкове оточення на середньому та достатньому рівнях. Відповіді 31,2% дітей ЕГ задовольняли вимогам достатнього рівня, у порівнянні із 15,7% КГ. Середній рівень творчої уяви за даним критерієм був визначений у 18,8% дітей ЕГ (порівняно з 31,2% в КГ).

Якщо у контрольній групі на низькому рівні залишилося близько половини дітей, то в експериментальній групі їх кількість знизилась до 31,3%.

Вважаємо, що домогтися таких результатів стало можливим завдяки цілеспрямованій роботі з формування уявлень дітей про особливості різних типів оточення, яке зустрічається у казках, розширення знань дітей про роль, яку виконують предмети оточення у казках.

Незважаючи на позитивні зрушення у розвитку уяви за даним критерієм, у сліпих дітей обох груп очевидним було надання переваг більш знайомим видам оточення, використання героями тих предметів, які добре знала сама дитина.

Що стосується *вигадування нових образів* для власних казок, результати контрольного експерименту варіювалися в залежності від критерію.

Ще на етапі констатувального експерименту успіхи сліпих дітей у вигадуванні імен героїв були значно кращими, порівняно з іншими критеріями. Пояснення цьому ми вбачали у необхідності запам'ятовувати імена багатьох оточуючих людей, героїв казок, мультфільмів і фільмів. Після оволодіння дітьми на практиці різними прийомами створення образів уяви, результати вигадування імен для героїв казки під час контрольного зрізу виявилися ще кращими.

Половина дітей ЕГ (50,0%) продемонстрували високий рівень творчої уяви при вигадуванні імен, серед дітей КГ цей показник був вдвічі меншим (25,0%). Діти не лише давали оригінальне ім'я головному герою, вони могли

відразу назвати інших дійових осіб своєї казки. Відповіді відрізнялися оригінальністю, як персонажів, так і їх імен.

На достатньому рівні із завданням вигадати імена для майбутніх героїв впоралися 34,4% дітей ЕГ і 25,0% дітей КГ. Середній рівень був встановлений у 18,8% учнів ЕГ і 31,2% респондентів КГ. Хоча самі персонажі, були запозичені з інших казок, діти намагалися дати їм нові імена, поєднати персонажів різних казок, створюючи для них оригінальний сюжет.

Лише двоє дітей експериментальної групи лишилися на низькому рівні вигадання імен (6,4%), у контрольній групі відсоток відповідей низького рівня був значно вищим – 31,2%. Ці діти в якості персонажа своєї казки обрали відомого героя іншої казки, або замість казки розповідали історію з власного життя.

**Таблиця 3.7**

**Рівні творчої уяви у сліпих дітей контрольної та експериментальної груп за критерієм «вигадання образів персонажів»**

Критерії	Вигадання образів персонажів					
	Вигадання імені		Вигадання зовнішності		Вигадання характеру	
	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)
Рівні	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)
<b>Високий</b>	50,0	25,0	21,9	6,3	25,0	6,3
<b>Достатній</b>	34,4	25,0	21,9	12,5	25,0	9,4
<b>Середній</b>	9,4	18,8	34,4	15,6	34,4	25,0
<b>Низький</b>	6,4	31,2	21,8	65,6	15,6	59,3

Труднощі при створенні сліпими дітьми образів власних казкових героїв, а саме неможливість описати їх зовнішність, незрозуміння відмінностей між зовнішніми рисами і характером героя, опис вчинків, замість аналізу характеру, що були виявлені на етапі констатації, вдалося частково нівелювати за результатами формувального дослідження.

На високому рівні зовнішність героя змогли вигадати 21,9% респондентів ЕГ і 6,3% КГ, високий рівень уяви при вигадуванні характеру виявлено у 25,0% дітей ЕГ і 6,3% дітей КГ. Після цілеспрямованого навчання молодші школярі краще добирали слова для опису зовнішності та елементів одягу персонажів. Діти менше використовували типові казкові образи, створювали власних оригінальних героїв, спираючись на зовнішність знайомих їй людей. Діти користувалися способами створення казкових образів, якими вони оволоділи під час занять з психологом.

Вартим уваги є той факт, що за обома показниками даного критерію – вигадування зовнішності і вигадування характеру – кількість дітей експериментальної групи з оцінками високого і достатнього рівнів виявилася однаковою (по 21,9% і 25,0% на кожному рівні відповідно). В контрольній групі на достатньому рівні зовнішність вигадали 12,5%, а характер – 9,4% респондентів. Діти, персонажі яких відповідали цьому рівню, могли цілісно зобразити головних героїв, образам другорядних героїв бракувало завершеності.

Розподіл показників середнього рівня за критеріями «вигадування зовнішності» і «вигадування характеру» в експериментальній групі був однаковим – по 34,4% респондентів. Це пояснюється тим, що частина респондентів однаково добре впоралася з вигадуванням усіх рис персонажа. На констатувальному етапі дослідження спостерігалось розходження якості відповідей більшості дітей за окремими критеріями.

Водночас слід відмітити той факт, що значна кількість дітей експериментальної групи залишилися на низькому рівні за критерієм

вигадування образів – 21,8% дітей за описом зовнішності, 15,6% – за вигаданням характеру. У контрольній групі на низькому рівні вигадання зовнішності перебували 65,6% респондентів, а вигадання характеру – 59,3%. Вважаємо ці показники свідченням ефективності методики, оскільки у констатувальному зрізі низький рівень творчої уяви за критеріями вигадання зовнішності та характеру героїв продемонстрували більше 80% сліпих молодших школярів.

За результатами формувального дослідження спостерігалось зростання кількості відповідей, які відповідали середньому і достатньому рівням, збільшився відсоток високого рівня розвитку творчої уяви за кожним критерієм. Водночас кількість дітей, у яких було виявлено низький рівень розвитку творчої уяви, після впровадження експериментальної системи роботи, значно зменшилася, проте їх відсоток залишився високим. Завдання доповнити казку доречними елементами залишилося для дітей з порушеннями зору складнішим, ніж вигадати власну казку.

Таблиця 3.8

**Рівні творчої уяви у сліпих дітей контрольної та експериментальної груп**

Критерії	Вигадання сюжету		Вигадання оточення		Вигадання образів персонажів						
					Вигадання імені		Вигадання зовнішності		Вигадання характеру		
	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	
Рівні											
Високий	21,9	6,3	18,7	3,1	50,0	25,0	21,9	6,3	25,0	6,3	
Достатній	31,2	12,5	31,2	15,7	34,4	25,0	21,9	12,5	25,0	9,4	
Середній	18,8	15,6	18,8	31,2	9,4	18,8	34,4	15,6	34,4	25,0	
Низький	28,1	65,6	31,3	50,0	6,4	31,2	21,8	65,6	15,6	59,3	



Отже, як видно з таблиці 3.8, позитивні зрушення простежувалися в ЕГ порівняно з КГ при дослідженні критеріїв розвитку творчої уяви. Так, кількість сліпих дітей, які досягли високого і достатнього рівнів за критерієм «вигадування сюжету» становила в ЕГ 53,1%, а в КГ – 18,8%, за критерієм «вигадування оточення» – 49,9% порівняно з 18,8%. Помітний прогрес був виявлений за критерієм «вигадування характеру» – 50% в ЕГ у порівнянні з 15,7% у КГ.

У результаті формувального дослідження спостерігалось зростання кількості відповідей, які відповідали середньому і достатньому рівням, збільшився відсоток високого рівня розвитку творчої уяви за кожним критерієм. Водночас кількість дітей, у яких було виявлено низький рівень розвитку творчої уяви, після формувального експерименту значно зменшилася, проте їх відсоток лишився високим.

Результати формувального та контрольного експериментів доводять, що завдання доповнити казку доречними елементами залишилося для дітей з порушеннями зору більш складним, ніж вигадати власну казку. Крім того, навіть у тих учнів, чиї відповіді задовольняли вимоги до достатнього і середнього рівнів доповнення і вигадання казок, за окремими критеріями переважала відтворювальна уява з елементами творчості.

З метою перевірки ефективності запропонованою експериментальної системи розвитку та корекції творчої уяви були розраховані середні оцінки респондентів експериментальної та контрольної груп за кожним критерієм, представлені у таблицях 3.9 і 3.10.

Отримані значення середніх оцінок підтвердили наші висновки про переважання середнього рівня творчої уяви сліпих молодших школярів за усіма критеріями. Оцінки були використанні для обрахунку t-критерію (критерію Стьюдента).

Таблиця 3.9

Середні оцінки рівнів відтворювально-творчої уяви у сліпих дітей експериментальної та контрольної груп (за усіма показниками)

Доповнення сюжету		Доповнення обставин дій казки		Доповнення образів персонажів	
				Доповнення зовнішності	Доповнення характеру
ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
3.53	2.81	3.28	2.75	3.03	2.46

Таблиця 3.10

Середні оцінки рівнів творчої уяви у сліпих дітей експериментальної та контрольної груп (за усіма показниками)

Вигадування сюжету		Вигадування обставин дій казки		Вигадування образів персонажів	
				Вигадування зовнішності	Вигадування характеру
ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
3.47	2.59	3.38	2.72	4.28	3.44

Для того, щоб встановити, чи є методика ефективною і наскільки достовірно відрізняються показники експериментальної і контрольної групи, ми використовуємо t-критерій (критерій Стьюдента). В роботі

використовується незв'язаний (непарний) t-критерій, призначений для того, щоб з'ясувати, чи є відмінності між оцінками, отриманими при використанні одного і того самого тесту для тестування двох груп (експериментальної і контрольної), сформованих з різних людей.

Оскільки кількість людей в контрольній і експериментальній групі більше 30, то можна вважати, що розподіл у контрольній і експериментальній групі є нормальним і критерій Стюдента ( $t$ ) обчислюється за формулою:

$$t = \frac{M_{EG} - M_{KG}}{\sigma_{EG-KG}},$$

де  $M_{EG}$ ,  $M_{KG}$  - середні арифметичні оцінок в експериментальній і контрольній групі,

$\sigma_{EG-KG}$  - стандартна похибка різниці середніх величин.

Стандартна похибка різниці середніх величин обчислюється за формулою:

$$\sigma_{EG-KG} = \sqrt{(n_{EG} \cdot D_{EG} + n_{KG} \cdot D_{KG}) \cdot \frac{n_{EG} + n_{KG}}{n_{EG} \cdot n_{KG} \cdot (n_{EG} + n_{KG} - 2)}},$$

де  $D_{EG}$ ,  $D_{KG}$  - дисперсія оцінок тестування в експериментальній і контрольній групах,

$n_{EG}$ ,  $n_{KG}$  - кількість людей в експериментальній і контрольній групі.

При умові рівності кількості людей в експериментальній і контрольній групах  $\sigma_{EG-KG}$  обчислюється, як:

$$\sigma_{EG-KG} = \sqrt{\frac{\sum_1^n (x_{EG} - M_{EG})^2 + \sum_1^n (y_{KG} - M_{KG})^2}{(n-1)n}},$$

де  $x_{EG}$ ,  $y_{KG}$  - оцінки тестування в експериментальній і контрольній групах,

$n$  - кількість людей в експериментальній або контрольній групі.

Кількість ступенів свободи при цьому визначають за формулою:

$$k = 2 \cdot n - 2.$$

Рішення про достовірність відмінностей (а отже і ефективність методики із вірогідністю  $100\% - \alpha$ ) приймають у тому разі, якщо обчислена величина  $t$  перевищує табличне значення  $t_{\text{КРИТИЧНЕ}}$ , знайдене у довіднику для кількості ступенів свободи  $k$  у проведеному дослідженні і заданого значення рівня значущості  $\alpha$  0,05 (5%).

Для оцінок експериментальних і контрольних груп, що наведені у таблицях 3.4 та 3.8, розраховані значення коефіцієнту Стьюдента наведено у таблицях 3.11 і 3.12.

Отримані результати показують, що, за критерієм Стьюдента, методику можна вважати ефективною за усіма критеріями. Ефективність системи доведено достовірним приростом усіх показників творчої уяви дітей експериментальної групи.

**Таблиця 3.11**

**Коефіцієнт Стьюдента для порівняння оцінок учасників експериментальної і контрольної груп при доповненні казки**

	Доповнення сюжету	Доповнення оточення	Доповнення зовнішності	Доповнення характеру
$t$	3	2,05	2,39	2,148
$t_{\text{КРИТИЧНЕ}}$	2	2	2	2

Таблиця 3.12

**Коефіцієнт Стьюдента для порівняння оцінок учасників  
експериментальної і контрольної груп при вигадуванні казки**

	Вигадування сюжету	Вигадування оточення	Вигадування імен	Вигадування зовнішності	Вигадування характеру
$t$	3,35	2,63	3,21	3,33	3,96
$t_{\text{КРИТИЧНЕ}}$	2	2	2	2	2

Отже, ми можемо говорити про те, що розроблена система формування та корекції творчої уяви дітей з порушеннями зору є ефективною. Отримані результати продемонстрували позитивну динаміку покращення рівнів прояву творчої словесної уяви у дітей молодшого шкільного віку за усіма визначеними критеріями вигадування казок.

Отже, ми можемо говорити про те, що розроблена система формування та корекції творчої уяви дітей з порушеннями зору є ефективною. Отримані результати продемонстрували позитивну динаміку покращення рівнів прояву творчої словесної уяви у дітей молодшого шкільного віку за усіма визначеними критеріями вигадування казок.

### Висновки до 3 розділу

1. Спираючись на твердження про взаємозалежність уяви незрячих дітей та обсягу й якості уявлень і компенсаторну роль мовлення у систематизації їх чуттєвого досвіду, створено та апробовано систему

розвитку творчої уяви сліпих молодших школярів шляхом активізації словесної творчості, а саме – вигадування чарівних казок.

2. Визначені наступні компоненти даної системи: комплекс психологічних занять з розвитку творчої уяви, забезпечення високого рівня мовленнєвої культури учасників педагогічного процесу, створення сприятливих умов для прояву дитячої творчості, читання і прослуховування казок на заняттях з позакласного читання, робота з формування навичок соціально-побутового та просторового орієнтування, супутні форми роботи з розвитку та корекції творчої уяви.

3. З метою перевірки ефективності запропонованої системи розвитку та корекції творчої уяви дітей з глибокими порушеннями зору було проведено контрольний зріз за результатами впровадженого експерименту, кількісний і якісний аналіз отриманих даних. Так, кількість сліпих дітей, які виявили високий і достатній рівні розвитку творчої уяви за критерієм «доповнення сюжету» в експериментальній групі (ЕГ) склала 46,9% порівняно із 25% у контрольній групі (КГ), за критерієм «доповнення оточення» – 37,5% у порівнянні з 18,8%. Значне збільшення також спостерігається за критерієм «доповнення зовнішності» – 31,3% порівняно з 12,5%, і «доповнення характеру» – 34,4% до 9,5%. Водночас кількість дітей ЕГ на низькому рівні виявилась значно меншою: за критерієм «доповнення сюжету» – 12,4% до 50,0%, «доповнення оточення» – 25,0% до 56,2%, «доповнення зовнішності героя» – 40,6% до 68,7%.

Позитивні зрушення простежувалися в ЕГ порівняно з КГ і при дослідженні критеріїв розвитку творчої уяви. Так, кількість сліпих дітей, які досягли високого і достатнього рівнів за критерієм «вигадування сюжету» становила в ЕГ 53,1%, а в КГ – 18,8%, за критерієм «вигадування оточення» – 49,9% порівняно з 18,8%. Помітний прогрес був виявлений за критерієм «вигадування характеру» – 50% в ЕГ у порівнянні з 15,7% у КГ. Більшість

відповідей за усіма критеріями були віднесені до достатнього рівня розвитку творчої уяви.

4. У результаті формувального дослідження спостерігалось зростання кількості відповідей, які відповідали середньому і достатньому рівням, збільшився відсоток високого рівня розвитку творчої уяви за кожним критерієм. Водночас кількість дітей, у яких було виявлено низький рівень розвитку творчої уяви, після формувального експерименту значно зменшилася, проте їх відсоток залишився високим. Завдання доповнити казку доречними елементами залишилося для дітей з порушеннями зору більш складним, ніж вигадати власну казку.

## ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне й експериментальне дослідження казки як засобу формування творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку дозволяє зробити такі висновки:

1. Дослідження в галузі тифлопсихології доводять, що залежність уяви від сформованих уявлень обумовлює особливості її проявів у сліпих дітей, оскільки їх досвід відрізняється глибокою своєрідністю, порівняно з досвідом зрячої дитини. Дитина молодшого шкільного віку використовує творчу уяву як засіб компенсування відсутності відповідних знань і досвіду. Водночас, уява перебуває у прямій залежності від багатства і різноманітності попереднього досвіду дитини. Діти з порушеннями зору в процесі створення образів уяви оперують не образами уявлень, сформованими на основі сприймання, а попередніми образами уяви або їх словесними описами.

2. Розроблено комплексну методику психологічної діагностики стану розвитку відтворювальної та творчої уяви дітей з порушеннями зору на основі використання чарівних казок. Визначені критерії оцінювання відтворювальної та творчої уяви при переказуванні, доповненні й вигадуванні чарівних казок, а саме: повнота та цілісність сюжету казки; повнота та відповідність обставин (казкового оточення) сюжету казки; завершеність образів героїв казки, їх зовнішності та характерів. Розроблена методика може бути використана як з діагностичною метою, так і як база для розвитку творчої уяви.

3. За результатами констатувального дослідження було з'ясовано особливості відтворювальної та творчої уяви дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору. Сліпі діти, порівняно зі слабозорими та дітьми зі збереженим зором, відчувають значні труднощі у процесі відтворення і доповнення образів казкових героїв та оточення, при цьому достатньо успішно ілюструють сюжет казки відповідними подіями за змістом. Вдаліше



виконання цих завдань зумовлене дією компенсаторних процесів, розвитком слухової пам'яті, мовлення, що полегшує переказ текстів. Чим глибшим є порушення зору дитини, тим вербалізованішою є її уява. Спостерігається значне переважання середнього і низького рівнів сформованості відтворювальної уяви та низького рівня творчої уяви у сліпих дітей.

4. Більшість дітей з порушеннями зору відчують труднощі не тільки в сюжетно-композиційному і стилістичному оформленні власних казок, а й у конструюванні обставин, наповненні їх відповідними предметними елементами, описі зовнішності героїв. Необхідною умовою ефективного розвитку і корекції творчої уяви дітей з глибокими порушеннями зору є формування у них сенсорних і предметних уявлень, розвиток навичок просторового орієнтування і корекція просторових уявлень, формування навичок соціально-побутового орієнтування.

5. Теоретично обґрунтовано наукові засади та структурні компоненти системи розвитку та корекції творчої уяви сліпих дітей засобами казки. Такими компонентами є психокорекційна система занять з розвитку уяви, дотримання високого рівня мовної культури учасниками педагогічного процесу, створення сприятливих умов для прояву дитячої творчості, читання казок на заняттях з позакласного читання, робота з розвитку навичок соціально-побутового та просторового орієнтування, супутні форми роботи з розвитку та корекції уяви.

6. Отримані у контрольному експерименті дані дозволили перевірити ефективність розробленої системи розвитку та корекції творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку. Порівняння отриманих результатів в експериментальній та контрольній групах підтвердило, що використання казок сприяє розвитку творчої уяви сліпих дітей за всіма критеріями. Ефективність розробленої системи доведено достовірним (за критерієм Стьюдента) збільшенням усіх показників творчої уяви дітей експериментальної групи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розвитку творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку. Окреслена проблема потребує подальшої теоретико-експериментальної розробки щодо вікових особливостей розвитку різних видів уяви при глибоких порушеннях зору, використання різноманітних засобів, методів і прийомів психолого-педагогічного забезпечення цього процесу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акимушкин В. М. Основы тифлологии / В. М. Акимушкин, И. С. Моргулис – К. : Рад. шк., 1980. – 64 с.
2. Ананьев Б. Г. Теория ощущений / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1961. – 454 с.
3. Аникин В. П. Русская народная сказка : пособие для учителей / В. П. Аникин. – М. : Просвещение, 1977. – 207 с.
4. Андреев Н. П. Указатель сказочных сюжетов по системе Аарне / Н. П. Андреев. – Л. : Гос. рус. геогр. о-во, 1929. – 118 с.
5. Андреева Г. Н. Социальная психология: Учебник. – 3-е изд. / Г. Н. Андреева. – М. : Наука, 1994. – 325 с.
6. Андрієнко В. І. Вдосконалення процесу навчання сліпих молодших школярів самообслуговуванню : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. І. Андрієнко. — К. : АПН України, 1994. – 133 с.
7. Андросова В. Н. Обучение детей восприятию художественной литературы / В. Н. Андросова // Дошк. восп. – 1986. – № 2. – С. 14–20.
8. Андросова В. Н. Чтение произведений художественной литературы: Старшая группа // Дошк. восп. – 1991. – № 4. – С. 4–8.
9. Басін Є. Я., Крутоус В. П. Філософська естетика і психологія мистецтва: навч. посібник / Є. Я. Басін, В. П. Крутоус. – М. : Гардаріки. – 2007. – 287 с.
10. Басюк Н. Українська народна казка у вихованні моральних почуттів молодших школярів / Н. Басюк // Вісник Львівського університету [Текст] : [зб. наук. ст.]. Серія педагогічна. Вип. 22 / М-во освіти і науки України, Львівський нац. ун-т ім. І. Франка. – Л. : Видавництво ЛНУ, 2007 – С. 182–187.
11. Бахтина В. А. Эстетическая функция сказочной фантастики (наблюдение над русской народной сказкой о животных) / В. А. Бахтина. – Саратов : ИСУ. – 1972. – 50 с.
12. Блинникова И. В. Роль зрительного опыта в развитии психических функций / И. В. Блинникова – М. : ИПРАН, 2003. – 142 с.

13. Белинская Е. В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников / Е. В. Белинская. – СПб. : Речь, 2006. – 125 с.
14. Березина Т. Н. Пространственно-временные характеристики мысленных образов и их связь с особенностями личности / Березина Т. Н. // Психологический журнал – 1998. – Т. 19, № 4. – С. 13 – 26.
15. Березовська Л. І. Казка – як засіб розвитку креативного мовлення дітей // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського : зб. наук. пр. / Л. І. Березовська. – Вип. 5-6. – Одеса, 2000. – С. 56–59.
16. Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях : автореф дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська мова)” / Л. І. Березовська ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 23 с.
17. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. / Бех І. Д. — К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
18. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. / Бех І. Д. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
19. Блинникова И. В. Зрительный и пространственный опыт в мысленных репрезентациях: исследование слепых от рождения, поздноослепших и зрячих испытуемых / И. В. Блинникова // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. - № 1. – С. 101–115.
20. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
21. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалёв. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.

22. Бодалёв А. А. Личность и общение / А. А. Бодалёв – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
23. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психол. труды / Л. И. Божович. – Академия педагогических и социальных наук ; Московский психолого-социальный ин-т / под. ред. Фельдштейна Д. И. – М., 1995. – 352 с.
24. Большаков В. Ю. Психотренинг: Социодинамика, игры и упражнения / В. Ю. Большаков. – СПб. : Светоч, 1994. – 316 с.
25. Бондар В. І. Особистісно-орієнтований підхід до впровадження оновленого змісту спеціальної освіти : наук.-метод. зб // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі / В. І. Бондар. – Вип. 8. – Том І. – К., 2006. – С. 3–8.
26. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко – К. : Укртехпрес, 1997. – 216 с.
27. Бородич А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с
28. Бремон К. Структурное изучение повествовательных текстов после В. Проппа // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / К. Бремн. – М., 2000. – С. 239–246.
29. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение : Избр. психол. тр. / А. В. Брушлинский. – М., Воронеж : МОДЭК, 1996. – 387 с.
30. Бюрклен К. Психология слепых / К. Бюрклен. – М. : Гос. учебно-педагогическое издательство, 1934. – 264 с.
31. Бистрова Ю. О. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру / Ю. О. Бистрова // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 10. – С. 7–10.

32. Бистрова Ю. О. Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу : навч.-метод. посіб. для слухачів курсів підвищ. кваліф. ін-ту післядипломної пед. освіти / Ю. О. Бистрова та ін. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 288 с.
33. В. А. Сухомлинский: Библиография / Сост. А. И. Сухомлинская, О. В. Сухомлинская. – К. : Рад. шк., 1987. – 255 с.
34. Ведерникова Н. М. Русская народная сказка / Н. М. Ведерникова. – М. : Наука, 1975. – 135 с.
35. Величко О. Б. Казка як феномен культури / естетичний аспект аналізу/ [Текст] : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / Величко Олена Борисівна ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1995. – 153 с.
36. Ветлугина Н. А. Общие вопросы художественного творчества ребенка // Художественное творчество и ребенок / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1972. – С. 5–48.
37. Виллей П. Педагогика слепых / П. Виллей. – М. : Гос. учеб. педагог. изд., 1936. – 120 с.
38. Власенко С. Б. Формування у сліпих дітей адекватних уявлень про зовнішність особистості як про елемент тілесного компоненту образу фізичного "Я" [Текст] / С. Б. Власенко // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 2 (10). – С. 102–114.
39. Водолага Н. В. Развитие воображения старших дошкольников в процессе театрализованных игр / Н. В. Водолага // Шляхи розвитку здібностей у дітей дошкільного віку : зб. наук. пр. – Вип. 16. – Ч. 1. – К.-Запоріжжя, 1999. – С. 33–37.
40. Волкова Л. С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей / Л. С. Волкова. – Л. : 1982. – 186 с.
41. Волков В. С. Психология младшего школьника : учеб. пособие / В. С. Волков. – М. : Академический Проект, 2005. – 208 с.

42. Ворошнина Л. В. Обучение творческому рассказыванию [Текст] / Л. В. Ворошнина // Дошкольное воспитание – 1991. – № 2. – С. 43–50.
43. Ворошнина Л. В. Условия совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию : монограф. / Л. В. Ворошнина ; Перм.гос.гум.-пед.ун-т. – Пермь, 2011. – 339 с.
44. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
45. Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 341 с.
46. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. / [под ред. А. М. Матюшкина] / Т. 3 : Проблемы развития психики – М. : Педагогика, 1983. – 369 с.
47. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. / [под. ред. Д. Б. Эльконина] / Т. 4: Детская психология – М. : Педагогика, 1984. – 433 с.
48. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. / [под ред. Т. А. Власовой] / Т. 5 : Основы дефектологии – М. : Педагогика, 1983. – 369 с.
49. Галин А. Л. Психологические особенности творческого поведения / А. Л. Галин. – Новосибирск : НГУ, 2001. – 233 с.
50. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.
51. Головін С. Ю. Словник практичного психолога / С. Ю. Головін. – М. : БЕК, 2008. – 450 с.
52. Григорьева Л. П. Роль перцептивного обучения в преодолении последствий зрительной депривации у детей с низким зрением/ Л. П. Григорьева // Физиология человека – 1996. – Т. 22. – № 5. – С. 85–91.
53. Григорьева Л. П. Зрительное восприятие и мнемические процессы / Л. П. Григорьева, Г. С. Рейнгольд // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей : тезисы докл. X науч. сессии по дефектологии. – М., 1990. – С. 187–188.

54. Гройсман А. Л. Основы психологии художественного творчества : учеб. пособие / А.Л. Гройсман. – М. : «Когито-Центр», 2003. – 187 с.
55. Гудим І. М. Формування невербальних засобів комунікації у дошкільників з порушеннями зору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук / І. М. Гудим. – К., 2008. – 20 с.
56. Гурович Л. М. Понимание образа литературного героя детьми старшего дошкольного возраста (6-7 лет) : автореф. дис... канд. педаг. Наук : 13.00.01 / Л. М. Гурович. – Ленинград, 1973. – 28 с.
57. Гурович Л. М. Понимание детьми старшего дошкольного возраста мотивов поступков литературных героев / Л. М. Гурович // Дошкольное воспитание (23 Герценовские чтения). – Л., 1970. – С. 15–17.
58. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // В. В. Давыдов. / Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 22–32.
59. Данильченко Т. Стереотипи зовнішності: яким має бути людське тіло? / Т. Данильченко // Соціальна психологія : Український науковий журнал. – 11/2005 . – № 6. – С. 74–83 .
60. Денискина В. З. Содержание работы воспитателя с учащимися начальных классов школ для слепых и слабовидящих / В. З. Денискина . – В. Пышма, 1997. – 22 с.
61. Дети с глубокими нарушениями зрения / под ред. М. И. Земцовой, А. И. Каплан, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1967. – 376 с.
62. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) // Дошкільне виховання – 1994. – № 2. – С. 2–3.
63. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 1999. – 356 с.
64. Дунаєвська Л. Ф. Українська народна проза (легенда, казка). Еволюція епічних традицій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. д-ра філол. наук : 10.01.07 / Л. Ф. Дунаєвська. – К., 1998. – 36 с.



65. Егорова Л. В. Возрастные и индивидуальные различия непосредственного и отсроченного воспроизведения у учащихся школы слепых : Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников / Егорова Л. В. – Л., 1972. – С. 154–161.
66. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2000. – 240 с.
67. Ермолаева М. В. Восприятие и переживание сказки – путь от смысла житейского к смыслу жизненному [Текст] / М. В. Ермолаева // Мир психологии. – 1998. – № 3. – С. 54–60.
68. Ермолаева М. В. Развитие творческого потенциала ребенка в ходе восприятия, переживания и сочинения сказки [Текст] / М. Ермолаева, М. // Практическая психология детского творчества : учеб. пособие. – 2005. – С. 235–277.
69. Журов В. В. Проблеми та шляхи корекції просторового орієнтування в незрячих / В. В. Журов // Дефектологія – 1997. – № 4. – С. 12–17.
70. Зак А. З. Развитие умственных способностей младших школьников [Текст] / А. З. Зак. – М. : Просвещение, 1994. – 318 с.
71. Заорська М. Коррекция и развитие средств общения у слепых и слабовидящих детей младшего школьного возраста в условиях специальной школы-интерната : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук / М. Заорська. – Л., 1991. – 18 с.
72. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды. В 2 т. — М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 316 с.
73. Земцова М. И. Основы обучения и воспитания аномальных детей / М. И. Земцова. – М. : Педагогика, 1965. – 238 с.

74. Земцова М. И. Особенности познавательной деятельности слепых / М. И. Земцова // Психологическая наука в СССР - М. : Просвещение, 1960. – 327 с.
75. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. - М. : Просвещение, 1973. – 159 с.
76. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Игры в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб. : Речь, 2006. – 208 с.
77. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2006. – 208 с.
78. Зотов А. И. К вопросу о возрастных и индивидуальных особенностях процессов памяти у учащихся школы слепых / А. И. Зотов, Л. А. Зотов // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. – Л., 1970. – С. 285–303
79. Исследование художественных интересов школьников / под общ. ред. Е. В. Квятковского, Ю. У. Фохта-Бабушкина. – М. : Педагогика, 1974. – 160 с.
80. Калошина И. П. Психология творческой деятельности: учеб. пособие для вузов / И. П. Калошина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 559 с.
81. Кантор В. З. Художественное развитие слепых и слабовидящих как проблема теории и практики тифлопедагогики : автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. пед. наук / В. З. Кантор. – СПб., 1977. – 42 с.
82. Капская А. Ю., Подарки фей. Развивающая сказкотерапия для дошкольников / А. Ю. Капская, Т. Л. Мирончик. – СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2008 – 96 с.
83. Карабаева І. Особливості розвитку уяви у дітей [Текст] / Ірина Карабаева, Світлана Ладивір ; [ред. Рада : Т. Вороніна та ін.]. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.
84. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская – М. : Педагогика, 1972. – 152 с.

85. Клименко В. В. Психологія творчості / В. В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
86. Ключи к детской душе. Как рассказывать и сочинять истории и сказки : сборник / Составитель А. С. Русаков – СПб. : Речь ; Образовательные проекты, 2010. – 176 с.
87. Книга практического психолога : в 2 ч. / [Беседин А. Н., Липатов И. И., Тимченко А. В., Шпарь В. Б.] РИП Оригинал, фирма Фортуна-пресс – Харьков : 1996. – Ч. 2 : Обработка результатов исследований, практикум по психографологии и социально-психологическому тренингу – 424 с.
88. Коваленко Б. И. Тифлопедагогика / Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко, Н. И. Куличева – М. : Просвещение, 1975. – Вып. 4. – 200 с.
89. Конвенція про права інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 61/106, прийнята 61-ю сесією Генеральної Асамблеї ООН 13 грудня 2006 р. [неофіційний переклад] - К. : ВГСПО «НАІ України», 2007. – 40 с.
90. Корекційна спрямованість початкового навчання у спеціальній школі інтенсивної педагогічної корекції [Текст] : метод. рекомендації / укл. Л. С. Вавіна. – К. : ІСДО, 1995. – 60 с.
91. Корнева Т. В. Особенности эмоционально-коммуникативной деятельности слепых / Т. В. Корнева // Психология аномального развития. – Вильнюс, 1986. – С. 32–35.
92. Коробко С. Л. Работа психолога з молодшими школярами : метод. посіб. / С. Л. Коробко, О. І. Коробко. – К. : Літера ЛТД, 2006. – 416 с.
93. Короткова Л. Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста. Методические рекомендации для педагогической и психокоррекционной работы / Л. Д. Короткова. – М.: ЦГЛ, 2003. – 246. с.
94. Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании / Л. С. Коршунова. — М. : МГУ. – 1979 – 144 с.
95. Коршунова Л. С., Пружинин Б. И. Воображение и рациональность / Л. С. Коршунова – М.: МГУ. – 1989. – 182 с.

96. Костючек Н. С. Развитие речьючащихсяшколслепых (1-5 класс) / Н. С. Костючек. – М. : 1967. – 189 с.
97. Кравцов Н. И. Сказка как фольклорный жанр / Н. И. Кравцов // Специфика фольклорных жанров. – М. : Наука, 1973. – С. 68–84.
98. Круглова Т. А. Возможности усвоения и использования изобразительных средств языка в словесной творческой деятельности младшими слабовидящими школьниками / Т. А. Круглова // Теоретические и методические вопросы обучения слепых и слабовидящих : межвуз. сборник науч. трудов. – Л, 1987. – С. 56–63.
99. Кулагин Ю. А. Восприятие средств наглядности учащимися школы для слепых / Ю. А. Кулагин. – М. : Педагогика, 1969. – 295 с.
100. Куненко Л. О. Корекційна спрямованість музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів у позаурочний час : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. О. Куненко – К., 1999. – 20 с.
101. Купрас В. В. Педагогічне керівництво роботою з книгою учнів початкових класів зі зниженим зором : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 / В. В. Купрас. – К. : 2008. – 24 с.
102. Кучерявый И. Т. Творчество – основа развития потенциальных источников личности : учеб. пособие / И. Т. Кучерявый, А. И. Клепиков. – К. : Высшая школа, 2000. – 288 с.
103. Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
104. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. "Психология", "Клиническая психология" / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл ; Издательский центр "Академия", 2004. – 346 с.
105. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики : 3-е изд. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

106. Литвак А. Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих : учеб. пособие для дефектол. фак-тов пединститутов / А. Г. Литвак. – Л. : 1972. – 225 с.
107. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / Алексей Григорьевич Литвак. – СПб. : КАРО, 2006. – 336 с.
108. Литвак А. Г. Тифлопсихология / А. Г. Литвак. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
109. Литвиненко С. А. Українська народна казка як засіб гуманістичного виховання дітей дошкільного віку : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / С. А. Литвиненко. – Рівне, 1994. – 156 с.
110. Лобкова Э. Н. Формирование представлений об облике человека в школе слепых / Э. Н. Лобкова // Специальная школа. – 1965. – № 4. – С. 42-44.
111. Лони́на В. А. Особенности запоминания у слабовидящих учащихся младших классов / А. А. Лони́на // Проблемы психического развития аномального ребенка : мат-лы к XVIII Междунар. психол. конгресса. – М. : Просвещение, 1966. – С. 123–130.
112. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов – М. : Наука. 1984. – 439 с.
113. Лубовский В. И. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. / под ред. В. И. Лубовского. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
114. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 94 с.
115. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник / С. Д. Максименко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
116. Максимова С. В. Творчество: созидание или деструкция? / С. В. Максимова – М. : Академический проект, 2006. – 224 с.

117. Маллаев Д. М. Педагогические основы формирования игры слепых и слабовидящих детей, как средство коррекции их морального и физического развития : дисс. ... док. пед. наук / Маллаев Джафар Михайлович ; РАО ИКП. – М. : 1993. – 569 с.
118. Мещерякова Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко – СПб. : «Прайм ЕВРОЗНАК», 2006. – С. 615.
119. Моргулис И. С. Общение как средство формирования социального опыта у детей с нарушениями зрения / И. С. Моргулис // Дефектология. – 1971. - № 6. – С. 70–74.
120. Морозова Н. Г. Интересы и мечты слепых школьников младших и средних классов / Н. Г. Морозова // Специальная школа. – № 1. – 1964. – С. 57–64.
121. Набойкина Е. Л. Сказки и игры с «особым ребенком» / Е. Л. Набойкина. – СПб. : Речь, 2006. – 144 с.
122. Навчання дітей розповідання : метод. лист / М-во освіти УРСР. Республік. учб.-метод. каб. дошкіл. виховання ; Склали А. Д. Лещенко, А. М. Богуш. – К. : Рад. шк., 1978. – 48 с.
123. Научно-практические проблемы эстетического и этического воспитания детей и молодежи с нарушениями зрения : сб. статей / под ред. В. З. Кантора. – М. : ИПТК Логос ВОС, 2001. – 112 с.
124. Немов Р. С. Психология : в 3 т. / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1995. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 576 с.
125. Никифоров А. И. Сказка и сказочник / А. И. Никифоров. – М. : ОГИ, 2008. – 376 с.
126. Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы школьниками / О. И. Никифорова. – М. : Просвещение, 1959. – 158 с.
127. Николаева Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. – СПб. : Речь, 2006. – 220 с.

128. Николаенко Н. Н. Психология творчества : учеб. пособие / под. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2005. – 277 с.
129. Никулин Н. И. Сказки народов мира / Н. И. Никулин. – М. : Правда, 1987. – 640 с.
130. Новиков Н. В. Образы восточнославянской волшебной сказки / Н. В. Новиков. – Л. : Наука, 1984. – 255 с.
131. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления / Л. Ф. Обухова. – М., 1972. – 80 с.
132. Овчинникова Л. В. Русская литературная сказка XX века. История, классификация, поэтика / Л. В. Овчинникова. – М. : Флинта : Наука, 2003 – 312 с.
133. Орланова Н. П. Наочність у навчанні творчого розповідання дітей 6-го року життя / Н. П. Орланова // Дошкільна педагогіка і психологія. – К. : Радянська школа, 1972. – Вип. 6. – С. 41–46.
134. Орланова Н. П. Складання казок дітьми старшого дошкільного віку // Дошк. пед. і психологія : республ. наук.-метод. зб. / Н. П. Орланова. – Вип. 3. – Рад. шк. : 1967. – С. 251–257.
135. Основи загальної психології / за ред. С. Д. Максименка. – К., 1998. – 256 с.
136. Пабат В. В. Формування естетичних почуттів дітей дошкільного віку засобами української народної казки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія і історія педагогіки освіти” / В. В. Пабат. – К., 1997. – 21 с.
137. Паламар О. М. Основи психотренінгу осіб з порушеннями зору: опорний конспект : навч. посібник / О. М. Паламар, Т. М. Гребенюк / – К. : Університетське видавництво ПУЛЬСАРИ, 2010. – 185 с.
138. Пармон Э. А. Роль фантазии в научном познании / Э. А. Пармон. – Минск : Университетское изд-во, 1984. – 176 с.

139. Петровская Л. А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 208 с.
140. Погосова Н. М. Погружение в сказку. Коррекционно-развивающая программа для детей / Н. М. Погосова. – СПб. : Речь, 2008. – 208 с.
141. Померанцева Э. В. Русская народная сказка / Э. В. Померанцева. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 128 с.
142. Постоян Т. Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Т. Г. Постоян. – Одеса, 1998. – 195 с.
143. Практика сказкотерапии / под ред. Н. А. Сакович. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.
144. Приходченко К. І. Зростання ролі виховного процесу в творчому розвитку і саморозвитку учнів / К. І. Приходченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ – Запоріжжя, 2003. – Вип. 26. – С. 96–99.
145. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп // Собр. трудов В. Я. Проппа / научн. ред. Н. В. Пешкова. – М. : Изд-во «Лабиринт», 1998. – 512 с.
146. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат. – 1985. – 434 с.
147. Психолого-педагогические вопросы обучения детей с нарушением зрения / [под ред. Л. И. Солнцевой] – М., 1995. – 138 с.
148. Радина Н. К. Истории и сказки в психологической практике: читать, сочинять / Н. К. Радина. – СПб. : Речь, 2006. – 208 с.
149. Развивающая сказкотерапия / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб. : Речь, 2006. – 186 с.



150. Ремажевська В. М. Корекційна спрямованість навчання обслуговуючої праці учнів 5-10 класів школи сліпих : автореф дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / В. М. Ремажевська. – К., 1995. – 18 с.
151. Рибо Т. Творческое воображение / Т. Рибо. – СПб. : Типография Ю. Н. Эрлихъ, 1901. – 327 с.
152. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., М., Х., Минск : Питер, 2000. – 720 с.
153. Сапогова Е. Е. Соотнесение частей и целого как один из возможных механизмов детского воображения / Е. Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 45–52.
154. Сверлов В. С. Содержание представлений слепых о внешнем облике человека / В. С. Сверлов // Мат-лы совещания по психологии (1–6 июня 1955 г.). – М. : Изд-во Академии пед. наук., 1957. – С. 653–660.
155. Сверлов В. С. Пространственная ориентировка слепых / В. С. Сверлов. – М. : Учпедгиз, 1951. – 89 с.
156. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко – СПб. : ООО «Речь», 2010. – 350 с.
157. Синьов В. М. Психологічні закономірності розвитку і соціалізації особистості як теоретико-методологічне підґрунтя розробки виховних та корекційних концепцій / В. М. Синьов // Актуальні проблеми юридичної психології. – К., 2006. – С. 15–19.
158. Синьов В. М. Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дитини при нормальному і ушкодженому зорі / В. М. Синьов, Є. П. Синьова // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. пр. – Вип. 1. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – С. 1–7.
159. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору [Текст] : монограф. / Є. П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 441 с.

160. Синьова Є. П. Психолого-педагогічні особливості навчальної діяльності дітей з глибокими порушеннями зору / Є. П. Синьова // Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова – Вип. XLII. – К. : 2001. – С. 88 – 91.
161. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка : підруч. / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 325 с.
162. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору : підруч. / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.
163. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М. : Просвещение, 1974. – 509 с.
164. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 231 с.
165. Соколова А. В. Творческие работы на уроках русского языка в школе слабослышающих / А. В. Соколова. – М. : Просвещение, 1983. – 104 с.
166. Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграф-сервис, 1997. – 121 с.
167. Сорокин В. М. Специальная психология / В. М. Сорокин / под науч. ред. Л. М. Щипицыной. – СПб. : “Речь”. 2003. – 216 с.
168. Сорокин В. М. Особенности воображения слепых и слабослышающих / В. М. Сорокин // Воспитание и обучение слепых и слабослышающих. – Л. : Педагогика, 1982. – С. 43–56.
169. Сорокотенко О. В. Літературна казка: порівняльний та типологічний аспекти [Текст] : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.15 / О. В. Сорокотенко ; Одеський держ. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 1996. – 16 с.
170. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада. / под ред. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1979. – 223 с.

171. Стишенок И. В. Из гусеницы в бабочку: Психологические сказки, притчи, метафоры в индивидуальной и групповой работе / И. В. Стишенок. – М. : Генезис, 2012. – 368 с.
172. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко / Издание 3-е, переработанное и дополненное – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2000. – 672 с.
173. Страхов И. В. Психология воображения / И. В. Страхов. – Саратов, 1971. – 77с.
174. Структура волшебной сказки [Текст] : сб. ст. / Рос. гос. гуманит. ун-т, Ин-т высш. гуманитар, исслед. – М. : РГГУ, 2001. – 232 с.
175. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
176. Тарасун В. В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні : наук.-метод. посіб. / В. В. Тарасун; Ін-т дефектології АПН України. – К., 1998. – 104 с.
177. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов. – М : Педагогика, 1985. – 324 с.
178. Тихеева Е. И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.
179. Тренинг по сказкотерапии / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.
180. Тришина Е. С. Сказка как средство нравственного воспитания детей младшего школьного возраста [Текст] / Е. С. Тришина // Нач. шк. плюс до и после. – 2004. – № 2. – С. 47–50.
181. Ушинский К. Д. Родное слово: Книга для учащихся / К. Д. Ушинский // Собр. соч. Т. 6. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 448 с.
182. Фарман И. П. Воображение в структуре познания / И. П. Фарман. – М. : ИФРАН. – 1994. – 215 с.

183. Федоренко С. В. Корекційна спрямованість формування навичок самообслуговування у молодших слабозорих дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / С. В. Федоренко. – К., 1997. – 17 с.
184. Флерица Е. А. Рассказывание в детском саду // Рассказывание для детей дошкольного возраста / под ред. Е. А. Флериной и Е. Ю. Шабад. – М. : Учпедгиз, 1940. – С. 3–18.
185. Фомичова Л. І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операційно-знаковий підхід : дис... д-ра психол. наук : 19.00.08 / Л. І. Фомичова. – К., 1997. – 505 с.
186. Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах / под ред. Л. И. Плаксиной. – Калуга : Адель, 1998. – 240 с.
187. Хватцев М. Е. Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их / М. Е. Хватцев М. Е. // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. –Л., 1938. – Т. 13. – С. 124–135.
188. Циванюк Н. О. Особенности понимания сказки у детей от трех до пяти лет : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – М., 1953. – 24 с.
189. Чепелева Н. В. Социокультурные факторы понимания и интерпретации личного опыта / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої – Том 2. – Вип. 3. – К. : Міленіум, 2005. – С. 6–13.
190. Чернишова Л. Поміркуймо над казкою / Л. Чернишова // Вихователь-методист дошкільного закладу : спеціаліз. журн. – 2012. – № 2. – С. 30–33.
191. Черняева С. А. Психотерапевтические сказки и игры / С. А. Черняева. – СПб. : Речь, 2007. – 164 с.
192. Чигринова И. П. Восприятие слепыми и слабовидящими учащимися текста художественного произведения / И. П. Чигринова // Современное

- состояние исследований по обучению и трудовой подготовке аномальных детей : IX научная сессия по дефектологии – М. : АПН, 1983. – С. 38–46.
193. Чигринова И. П. Методика преподавания литературы в школах слепых и слабовидящих / И. П. Чигринова. – К. : Рад. шк., 1986. – 115 с.
194. Carruthers, Peter (2002) Human creativity: its evolution, its cognitive basis, and its connections with childhood pretence. [Journal (On-line/Unpaginated)].
195. Egan, Kieran (1992). *Imagination in Teaching and Learning*. – Chicago : University of Chicago Press.
196. Egan, Kieran (1989) *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. – University of Chicago Press, Chicago.
197. Farah, Martha J. Is visual imagery really visual? Overlooked evidence from neuropsychology. *Psychological Review*, Vol 95(3), Jul 1988. – P. 307-317.
198. Harris, P. (2000). *The work of the imagination*. London: Blackwell.
199. Kleege G. *Blind Imagination: Pictures into Words* <http://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/VSAKleegeBlindImagination.pdf>
200. Koestler, Arthur. 1964. *The Act of Creation*. - P 38. Penguin Books, New York.

**Казка «Про лінивого хлопчика»**

В одному невеликому місті, на .....вулиці, у ..... будинку жила зовсім звичайна сім'я. Тато та мама і першокласник Славко.

Рано вранці мама будить Славка до школи. А Славко їй: «Мамо, сорочку! Мамо, штанці! Мамо, рушник! Мамо, сніданок! Мамо, портфель!»

Аж ось одного дня мама вирішила, що Славко вже великий хлопчик і багато речей може робити сам. Славко прокидається з ранку. А мама його не вдягає і портфель йому не збирає до школи.

Встав Славко, абияк одягнувся. Почав ..... Аж бачить лежить на письмовому столі якась дивна паличка. Узяв він її до рук, зітхнув та й каже: «Як же мені ліньки збиратися!» Тільки-но він це промовив, як спалахнуло яскраве світло і з'явився маленький ельф, і каже Славкові: «А чи не хочеш ти потрапити в країну, де нічого не роблять?»

Підстрибнув Славко від радості й каже:

- Звичайно хочу!

- Тоді махни цією паличкою і ти опинишся в країні ледарів.

Озирнувся Славко навколо і бачить, що його кімната зникла, опинився він у...

Роздивився він довкола... Навкруги....

Нарешті побачив, що до нього йде....

- Привіт! Ти теж потрапив у нашу країну? Відтепер усі твої бажання буде виконувати твоя чарівна паличка, варто лише... Але бережи паличку бо, якщо вона зламається, іншої тобі не дадуть.

- Нехай, - безтурботно сказав Славко і почав бажати: .....

**Орієнтовні плани-конспекти занять  
комплексу «Мандрівка до Сказандії»**

**Заняття 1. «Чи знаєш ти казки – знайомство зі Сказандією»**

**Мета:** налаштувати дітей на чарівну атмосферу казкових занять, пояснити дітям жанрові особливості казки. Навчити відрізняти казку від побутової розповіді, а також виділяти її структурні елементи.

**Обладнання:** диск із записами казок, скринька з атрибутами казки, іграшки - герої казок, фланелеграф, деталі будиночка.

**Хід заняття:**

Організаційна частина.

- Доброго дня вам, дітки. Я – королева дивовижної, чарівної, казкової країни, яку ви не знайдете на жодній карті світу, проте вона існує і зветься ця країна Сказандією, а мене звати – Фантазія. А як звати вас? Давайте познайомимося. *(Діти називають свої імена.)*

- У вас такі різні гарні імена, у підданих мого королівства зовсім інші імена. Можливо ви їх чули? Їх звати *Попелюшка, Буратіно, Колобок, Курочка Ряба*. То як ви думаєте, хто живе у казковій країні?

- Правильно, герої усіх на світі казок, тож ви можете уявити, яка велика та незвичайна наша країна.

Основна частина.

- Сьогоднішній день для жителів нашої країни є особливим. Він може стати не звичайним і для вас. Справа в тому, що один раз на рік у нашій країні відбуваються збори жителів королівського палацу, на яких обирають дітей, які заслуговують на те, щоб відвідати казкову країну Сказандію.

Щороку мене відправляють у школи та дитячі садочки, щоб обрати діток, які, пройшовши випробовування біля головних воріт Сказандії, потраплять до нашої країни. Жителі Сказандії з нетерпінням чекають на гостей.

Ворота казкової країни ретельно охороняє сторожа – це Дракон та Змій Горинич. Тож потрапити у чарівну країну дуже складно, але я сподіваюся, що вам це вдасться. Тож, любі дітки, вмоцуйтеся зручніше. Ми вирушаємо...

*(Звучить вірш під музику.)*

« ...вирушаймо разом з вами у мандрівку за дивами, раз, два, три, чотири, п'ять - нумо в казку вирушать. П'ять, чотири, три, два, раз - ось і казка біля нас».

- От ми з вами опинилися біля чарівних воріт, але ж ви пам'ятаєте, що ворота у казку ретельно охороняє сторожа і пропускає лише тих, хто виконує усі завдання. Тож, якщо ви дійсно хочете потрапити до нашої країни, ви маєте відгадати загадку від жителів Сказандії.

*Там живуть чаклуни й чарівниці,*

*Там у небі кружляють жарптиці,*

*Там у гномів живе Білосніжка,*

*Там хатинка на курячих ніжках,*

*Там говорять пташки і звірята,*

*Де усе це буває малята?*

(У казці)

*Звучить музика.*

- Сторожа відкрила перед нами чарівні ворота. Молодці, ви впоралися із цим завданням, тож ласкаво прошу вас до своїх володінь.

На центральній площі стоїть чарівна казкова скринька. З її допомогою казкові мешканці проводять мандрівників Сказандією. Кожен, хто потрапляє у країну, відкриває скриньку, і лише тоді починається мандрівка казками. Закінчується мандрівка тоді, коли скринька зачиняється.

- Як ви знаєте, у нашій країні мешкають герої усіх на світі казок. А також у нас оселився казкар. Чи знаєте ви хто такий казкар? Цей казкар знає усі на світі казки. Казкар запропонує вам прослухати дві історії, а ви повинні визначити, яка із них є казкою.

- Уявіть собі, що в одній школі, точнісінько такій, як наша, вчать такі ж, як ви хлопчики та дівчатка. Ось якось повернулися вони до школи після



чергових канікул і одразу дізналися про дивовижний сюрприз, що їх очікував. Виявляється, вони мали відвідати виставу у справжньому ляльковому театрі. Після того їм обіцяли показати усіх ляльок, що братимуть у цій виставі участь. Похід до театру і справді виявився чудовим. Після того, діти ще довго згадували цей день.

- А тепер уявіть, що все починалося точнісінько так, як у нашій першій історії. Діти прийшли до театру, зайняли свої місця і з нетерпінням чекали на початок вистави. Тільки-но зазвучала музика і відкрилася завіса на сцені, з'явився перший герой казки. Це був високий похмурий чарівник - найбільша та найпохмуріша лялька в театрі. Змахнув чарівник руками і в ту ж мить учні з глядачів перетворилися на ляльок, і вже не вони спостерігали за виставою, а на них дивився увесь зал. Діти замість іграшкових акторів повинні були грати у виставі, та як тільки увімкнулося світло і опустилася завіса, чари зникли, і діти знову опинилися у глядацькій залі на своїх місцях. Після цього вони ще довго не могли збагнути, чи було це насправді, чи може їм це лише здалося.

Подумайте і скажіть мені, яка з двох історій була казкою і чому? Правильно, казка це не просто історія, яка могла статися з кожним коли завгодно. У казках діють чарівні герої: феї, чарівники, тварини, що вміють розмовляти, різні незвичайні істоти, які не зустрінуться вам в повсякденному житті. Також у казках звичайні люди можуть потрапляти у дивовижні ситуації. Як, наприклад, герої щойно почутої вами історії, адже, як ви пам'ятаєте, щось незвичайне сталося зі звичайними хлопчиками і дівчатками, вашими однолітками.

- А тепер дітки давайте з вами пригадаємо казки, героями яких є чарівники, чарівниці чи феї.

- У яких казках зустрічаються тварини, що розмовляють?

- А тепер назвіть мені казки з іншими чарівними істотами?

- Чи може хтось із вас пригадає казку, у якій діють звичайні люди?

- Молодці, я бачу що ми з вами з'ясували, що таке казка, тож тепер ви можете безперешкодно подорожувати нашою країною.

- У подорожі нашою чарівною країною я завжди буду поруч з вами. Жителі Сказандії дуже люблять слухати і вигадувати казки. Кожного дня вони збираються біля палацу і слухають казки, граються у нові... А ви б хотіли долучитися до них? Якщо так, то я вам ще по секрету розкажу, що поринати у казку їм допомагають різні чарівні предмети, зокрема чарівна скринька, яка стоїть на центральній площі. Ось яка вона...!

*Фантазія показує дітям скриньку.*

- Що ж сьогодні нам покаже наша чарівна скринька?

*Звучить музика. Скринька відкривається.*

- Ой, та тут щось незрозуміле, папірці якісь. Та на них щось написано, давайте кожен з вас прочитає що ж там написано.

*Картки написані шрифтом Брайля. Діти по черзі читають картки. На картках записані початки чарівних казок.*

- Так що ж це може бути? Здається, скринька нам натякає, що сьогодні ми будемо слухати казку!

*Вмикається запис чарівної казки.*

- Ну що, сподобалася вам казочка? Чим вона відрізняється від щоденного життя? Хто з героїв вам сподобався найбільше, чому?

- У скринці є фігурки казкових героїв. Давайте знайдемо того, кого не було в цій казці. Діти, я вам відкрию таємницю. Справа у тому, що усі казкові герої не лише є жителями казкової країни, але кожен з них живе у своїй казці, як у чарівному будиночку. Кожен з вас може стати будівельником казкового будиночка, тож давайте разом з вами спробуємо побудувати будиночок для героїв щойно прослуханої казки. Допоможе нам у цьому скринька, яка має чарівний будівельний матеріал. Давайте поглянемо, що ж там за будівельний матеріал?

- Хто знає, з чого починається будівництво будинку? Із закладення його основи, фундаменту. Давайте з вами покладемо фундамент. Як ви гадаєте, що

у нашій сьгоднішній казочці було фундаментом? Вірно, фундамент нашого будиночка - це початок казки, а вхідні двері – її зачин, зав'язка. Початок казки - це та частина, де ми знайомимося з її героями. Тож хто розпочне розповідати казку?

- Що було далі? Дивіться, на стінах нашого будиночка є віконця, за якими ховаються чарівні події казки. Стіни будинку високі, а віконцець – багато, так і у нашій казочці основна її частина найбільша - це усі ті події, які відбувалися з героями казки. Тож давайте по черзі розповімо, що відбувалося з нашими героями.

- Ми продовжуємо далі. Що має бути на будиночку? Вірно, дах! Він зазвичай звужується догори, так як і наша казка, поступово добігає до свого кінця. Верхівка даху – це кульмінація казки, найцікавіша подія, на яку ми чекали. А на даху бачимо димар, з якого в'ється димок – це розв'язка нашої казки, її кінцівка. Хто пам'ятає, чим закінчилася наша казочка?

Тепер погляньте на наш будиночок-казку. Ось ми його і побудували.

Заключна частина.

- Ось і все, скринька зачиняється. Це означає, що час перебування у Сказандії обмежений, тож ми повинні на деякий час повернутися до школи, але зовсім скоро ми знову завітаємо у гості до чарівної країни.

*Звучить віриш. Грає музика.*

*За хвилинами хвилини,*

*Проминають так невпинно,*

*Ось уже настав нам час*

*Повернутися у клас.*

*Гей, ворота відчиніться,*

*Всі до школи поверніться.*

- Дітки, якщо вам сподобалося мандрувати Сказандією, то я обіцяю, що казка скоро покличе вас продовжувати мандрівку чарівною країною, а зараз я говорю вам: «До побачення!» та повертаюся до Сказандії.

## Заняття 2: «Знайомство з героями казок»

**Мета:** ознайомити учнів з героєм казки як основною функціональною одиницею даного жанру. Розвивати логічне мислення, зв'язне мовлення, творчу уяву.

**Обладнання:** фігурки або іграшки героїв казок.

### Хід заняття:

#### Організаційна частина.

- Доброго дня, дітки! Ви, мабуть, вже всі знаєте, хто я? Так, я королева країни Сказандії, а звати мене, нагадаю, Фантазія. Як я і обіцяла, я прийшла сьогодні знову для того, щоб ми продовжили нашу мандрівку. Тож не гаючись вирушаємо.

*Грає музика.*

#### Основна частина.

- Ось ми знову з вами перед воротами чарівної країни, і як ви вже знаєте, для того, щоб потрапити у Сказандію, треба виконати завдання сторожі.

- Ви вже знаєте, що в Сказандії у казках-будиночках живуть різні казкові герої. Але справа в тому, що нещодавно країною пронісся буревій, який розвіяв казкових героїв усією Сказандією. Допоможіть сторожі повернути всіх додому. Давайте разом з вами спробуємо розібратися, кого у яку казку слід повернути і хто не на своєму місці?

- Ось, тягнуть-потягнуть ріпку Дід, Баба, Онучка, Жучка, Киця і Колобок. Хто не на своєму місці? (*Колобок*)

- Жили-були: дід, баба та Буратіно, і був у них внук Івасик-Телесик. Хто тут зайвий? До якої казки його слід повернути? (*Буратіно*)

- Дивіться, веде Снігова королева Русалоньку у Лапландію. Що тут не так? (*Русалонька не з цієї казки*)

- Закинув дід сітку у воду, аж ось бачить, у неї потрапила Баба Яга. Кого ловив дід? (*Рибку*)

- А он де котиться Колобок, а назустріч йому йде Червона Шапочка. Чи зустрічалися Червона Шапочка з Колобком? Кого зустрів Колобок у своїй казці? (*Колобок зустрічав зайчиком, ведмедем, вовком і лисицею, а червона Шапочка зустріла лише вовка.*)

- Вінні-Пух збирається на День народження до Колобка, щоб поїсти меду. Чи пригощав Колобок Вінні-Пуха медом? Хто пригощав Вінні-Пуха медом? (*Кролик*)

Знову грає музика.

- Ось і подолали ми завдання суворої сторожі і опинилися на центральній площі Сказандії.

- Сьогодні разом з нами у подорож Сказандією вирушить головний герой однієї казки. *Демонструється та/або називається іграшка тієї казки, яку для аналізу обрав психолог.*

- Ви знаєте, хто він?

- Чи могла б існувати казка без героїв? Уявіть собі, що вони заблукали в інших казках. Щоб тоді відбулося? Звісно ніякої казки не було б.

Давайте ми з вами уявимо, що у казку не повернувся наш головний герой, щоб відбулося з такою казкою?

- Діти, а давайте з вами згадаємо усіх героїв цієї казочки?

- Усі ті, хто діє у цій та інших казочках, які ви знаєте та про які ще дізнаєтеся, називаються героями або персонажами казки.

- Тепер давайте з вами пограємося. Гра називається «Хто герой казки». Ви усі знаєте казку. Я буду називати різні слова, а ви скажете, яке з них називає героя казки. *Психолог називає предмети, задіяні у казці, та героїв казок на власний розсуд.*

- Отже, ми зрозуміли, що героєм казки можна назвати лише того, хто у ній діє, тобто, іншими словами, героїв ще можна назвати дійовими особами казки.

- Діти, а зараз наш головний герой просить вас допомогти йому розібратися, хто з героїв його казки хороший, а хто поганий. Ми розділимося

на дві команди: одна команда називатиме добрих персонажів, а друга - поганих. При цьому, називаючи героя, ви повинні нас переконати, чому він хороший або поганий.

- Молодці, ви впоралися із завданням. Наш головний герой тепер знає, кого треба перевиховувати, а з ким із своєї казки може товаришувати. Він вже вирушає на сторінки своєї казки. До побачення.

Заключна частина.

- Дітки, тож кого називають казковими героями? Якими вони бувають?  
(Хороші та погані або позитивні та негативні.)

- На жаль, час перебування у казковій країні обмежений, і сьогодні ви вже маєте повертатися до школи. Але наша з вами мандрівка Сказандією не закінчилася. Зовсім скоро ми з вами повернемося до казкової країни, адже жителям Сказандії надзвичайно сподобалися розумні, кмітливі та виховані гості. Тож вони вдячні вам. А на сьогодні це все.

*Грає музика.*

### Заняття 3: «Особливості зовнішності казкових героїв»

**Мета:** ознайомити дітей з особливостями зовнішнього вигляду персонажів відомих казок, навчити самостійно створювати зовнішній образ персонажа, розвивати творчу уяву та образне мислення, кмітливість.

**Обладнання:** ляльки, ляльковий одяг, пластилін, аудіо запис казки, фігурки – герої казок.

#### Хід заняття:

##### Організаційна частина.

- Доброго дня вам, любі дітки, ось і знову ми з вами зустрілися! Тож вирушаймо швидше у мандрівку.

*Грає музика.*

##### Основна частина.

- Ви пам'ятаєте, що чарівну країну, у яку ми з вами хочемо знову потрапити, охороняє сторожа. Хто це? Правильно, це Дракон і Змій Горинович. Вони чимось схожі між собою? Чим саме? (*Вони обидва ящурі.*)

- А чи знаєте ви цю мешканку чарівної країни? Серед принцес проживає, золоте волосся має. (*Золотоволоска*)

- Як ви дізналися, що це Золотоволоска? Так, ви визначили це за описом її волосся і вгадали, хто це. Тож суворій сторожі нічого не залишається, окрім відчинити перед нами казкові ворота.

Ось і наша скринька знову відкрилася. Що це означає? Так ми можемо починати мандрувати країною.

- Пам'ятаєте що ми робили на минулій зустрічі у Сказандії? Ми вчилися визначати персонажів казки. Давайте згадаємо, хто такі казкові персонажі. А сьогодні ми будемо впізнавати персонажів за їхньою зовнішністю.

- Скажіть мені, ви знаєте, що таке зовнішність? Зовнішність – це те, як герой виглядає, у чому він одягнений, який він на зріст, що він має при собі, яке у нього волосся тощо.

- У нашій чарівній скриньці, ось вона, лежать картки з іменами казкових героїв. Для того, щоб герої могли з'явитися і заселитися в казковій країні, нам треба їх описати. А чи знаєте ви, як потрібно правильно описувати казкових персонажів так, щоб вони ожили і почали діяти у своїй казці? Сьогодні ми з вами будемо описувати зовнішні риси героїв казки, яку ми слухали під час нашої минулої подорожі, тобто розкажемо який зовнішній вигляд мають персонажі.

Усі ми несхожі один на одного, дівчатка відрізняються від хлопчиків, адже вони люблять носити гарні сукні і бантики, а також гарні черевички на підборах, проте не всі дівчатка охайні та красиві. Трапляються між ними іноді і нечепури та бруднулі. Вони не люблять причісуватися та вмивати личко. Хоч усе-таки більше не люблять стежити за собою хлопчики. У них часто трапляються відірвані гудзики, скуйовджене волосся, брудні туфлі та незрозумілі плями на одязі. Проте є серед хлопчиків і зовсім чистенькі, охайно вдягнені та причесані. Тож давайте дітки ми з вами опишемо як виглядають герої нашої казки.

*Психолог пропонує дітям картки з іменами персонажів казки, яку слухали на першому занятті. Бажано, щоб був підготований опис-підказка, якою зможуть скористатися діти в разі необхідності.*

- Молодці! Давайте тепер ми з вами пограємося. У вас на партах ляльки, різний одяг, пластилін. Вашим завданням буде перетворити ляльку на героя казки. Персонаж у кожного буде свій. Якщо ви зрозуміли завдання, то прошу, починайте.

*Сліпим учням слід запропонувати одягнути принцесу або принца. Переконатися, що дитина розуміє, який одяг лежить перед нею.*

А тепер, коли ви одягли героїв казки, давайте ми спробуємо розібратися, чи правильно ви це зробили.

*Спільно розглядаються одягнені ляльки. Психолог аналізує, які ще елементи одягу чи зовнішності можна було б додати.*



- Тепер давайте я вам назву героя казки, а ви по черзі будете на нього щось одягати або давати, якийсь предмет. Таким чином ми з вами допоможемо казковим героям переїхати до Сказандії.

- Отже, зовнішність казкового героя – це те, яким його можна побачити, тобто як він виглядає для тих, хто бачить або яким відчують на дотик його незрячі учні.

Заключна частина.

- Ой, наша скринька знову зачиняється. Тож нам уже час повертатися у клас, адже вас чекають інші не менш важливі справи.

*Грає музика.*

- Я маю з вами попрощатися і братися за інші турботи. До побачення, діти, до наступної мандрівки!

#### **Заняття 4. «Порівняння зовнішності персонажа з його характером та вчинками»**

**Мета:** формувати у дітей розуміння характеру казкового персонажа як необхідного елемента для зображення цілісності та самодостатності героя, розвиток творчого мислення, уяви і фантазії.

**Обладнання:** торбинка чи скринька з картками.

**Хід заняття:**

Організаційна частина.

- Вітаю вас, любі дітки. Ми знову з вами за мить вирушимо у подорож чарівною країною.

*Звучить музика.*

Основна частина.

- Сказандія – це незвичайна країна. Можливо тому сторожа біля наших воріт така грізна, а сьогодні, як ніколи. Вона вам підготувала декілька загадок-випробувань.

«Він був веселим, товариським та кумедним, і більш за все любив варення».

(Карлсон з казки «Малюк і Карлсон»)

«Овоч виріс занадто великим, і його ніхто не міг витягти, але ось прийшла вона та допомогла іншим його витягти».

(Мишка з казки «Ріпка»)

«Незважаючи на лютий мороз і завірюху, вона ходила взимку в ліс за підсніжниками».

(пасербиця з казки «Дванадцять місяців»)

«Вона жила там, де вічні холоди, і було у неї льодяне серце».

(Снігова Королева, казка «Снігова Королева»)

«Незважаючи на дуже м'яку постіль, вона постійно скаржилася, що їй дуже незручно спати».

(Принцеса з казки «Принцеса на горошині»)

«Хтось утік від баби та діда, всіх перехитрив, а Лисичку не зміг».

(Колобок з казки «Колобок»)

«Вона зайшла в чужий дім і зламала меблі його найменшого мешканця».

(Маша з казки «Три ведмеді»)

«Він не полінувався і закинув сіть три рази у море».

(Старий з казки «Про рибака та рибку»)

«Її вигнали з дому, але вона у лісі зустріла сімох друзів».

(Білосніжка з казки «Білосніжка і сім гномів»)

«Він всюди пхав свого довгого носа, через це весь час потрапляв у халепу».

(Буратіно з казки «Золотий ключик»)

- З цими завданнями ви упоралися, молодці. Сторожа вас не затримає більше. А тепер поспішаймо до головної площі країни.

- Ось і скринька вже звучить, це означає що мандрівка Сказандією розпочалася. А це мій давній знайомий!

*Демонструється іграшка-казковий герой за вибором психолога.*

- Чи знаєте ви хто це? Ви упізнали його за зовнішністю. Але чи могли б ви сказати, який він: хороший, поганий, добрий, злий, чемний, бешкетник, не знаючи цю казку? Звичайно ж ні. Усе, що я назвала вище, називається характером. Характер героя виявляється у його словах, вчинках та поведінці.

Кожен з вас відрізняється не лише за зовнішністю, але й за характером, тобто хтось із вас веселий, хтось сумний, хтось бешкетник, а хтось слухняний. Хтось більше любить вчитися, а інший гратися. Так і герої казок мають кожен свої звички, вподобання, інтереси, переконання. Одним словом, усе це називається характером. Давайте подумаємо, який характер у наших героїв?

*Зі скриньки або мішечка дістаються картки з іменами героїв тієї казки, яка опрацьовується.*

- А зараз наш герой разом зі мною пропонує вам познайомитися ближче. Кожен з вас буде витягати зі скрині картки з описаними на них

рисами нашого казкового героя. Вашим завданням буде назвати обрану рису і визначити, до характеру чи до зовнішності вона належить.

- А тепер ті, у кого картки з рисами характеру, станьте по праву сторону від нашого персонажа, а ті, у кого риси його зовнішності – розташуйтеся ліворуч.

- Ось ми і маємо портрет нашого героя за його рисами характеру та зовнішнім виглядом. Тож те, як поведився герой казки, характеризує його, а як він виглядає зовні – це його зовнішність. Усе це дозволяє визначити його місце у казці.

- А тепер пригадаємо інших героїв цієї казки. Я розділю вас на дві команди. Ми з моїм помічником називатимемо героїв. Одна команда буде називати риси зовнішності казкового персонажа, а інша – риси його характеру. Виграє та команда, яка назве більше відповідних рис.

- Якщо вам сподобалося гратися, то ми пропонуємо ще одну гру, яка називається «Відгадай, хто це». Одному з вас я тихенько скажу на вушко ім'я героя, і він повинен назвати його риси, його характер, а ви маєте відгадати, що це за герой.

- Кого було більше – поганих чи добрих героїв? Хто вам подобається найбільше?

#### Заключна частина.

Ми так загралися, що й не помітили, що вже звучить музика зі скриньки, а це означає що вам час повертатися назад.

#### *Звучить музика.*

- Мені було цікаво мандрувати з вами, але на сьогодні наша подорож добігла кінця. До побачення, до наступної зустрічі.