

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

На правах рукопису

СОБЧУК МАРИНА АНАТОЛІВНА

**ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ
НА УРОКАХ Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ
В СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

Спеціальність: 016 «Спеціальна освіта»
Освітньо-професійна програма
«Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка)»

Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:
Стасюк Людмила Пвавливна
кандидат педагогічних наук, доцент

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № ____

засідання кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

від _____ 2024 р.

Завідувач кафедри

проф. Кузава І. Б. _____

ЛУЦЬК – 2024

АНОТАЦІЯ

Собчук М. А. «Застосування індивідуального підходу на уроках я досліджую світ в навчально-реабілітаційних центрах». Магістерська робота на здобуття ступеня магістра за спеціальністю (016) «Спеціальна освіта», за освітньо-професійною програмою «Корекційна психопедагогіка».

У магістерській роботі розкривається проблема індивідуального підходу у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Спеціально організований процес має на меті максимально розвинути індивідуально-типологічні особливості вихованців завдяки їх неперервному вивченню та побудові на цій основі системи індивідуалізованих задач. Відповідно до пізнавальних можливостей кожного варіюється мета, форми, методи, темп навчання, а також кількість та складність виконуваних завдань. Звертається увага на науково-методичні підходи щодо формування уявлень про навколишній світ у здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку.

У роботі теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено зміст, умови та способи застосування індивідуального підходу у навчанні природознавства здобувачів початкової освіти із порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження та їх результати, які представлені в роботі, можуть використовувати у своїй практиці психологи, педагоги-дефектологи, вихователі, працівники ІРЦ, педагоги НРЦ, асистенти вчителів в інклюзивних класах, батьки в яких виховуються діти з особливостями розвитку.

Ключові слова: індивідуальний підхід, диференціація, навчально-реабілітаційний центр, здобувачі початкової освіти, діти з інтелектуальними порушеннями, індивідуальні завдання.

ANNOTATION

Sobchuk M. A. «Application of an individual approach in lessons I explore the world in educational and rehabilitation centers». Master's thesis for obtaining a master's degree in the specialty (016) «Special education», under the educational and professional program «Correctional psychopedagogy».

The master's thesis reveals the problem of an individual approach in the education of children with special educational needs. The specially organized process aims to maximally develop the individual and typological features of pupils thanks to their continuous study and construction of a system of individualized tasks on this basis. According to the cognitive capabilities of everyone, the purpose, forms, methods, pace of learning, as well as the number and complexity of the tasks performed vary. Attention is drawn to scientific and methodological approaches to the formation of ideas about the surrounding world in primary education students with intellectual development disorders.

The work theoretically substantiated and experimentally verified the content, conditions and methods of applying an individual approach in the teaching of natural science to primary education students with intellectual development disorders.

The research methods and their results, which are presented in the work, can be used in their practice by psychologists, special education teachers, educators, IRC employees, NRC teachers, teacher assistants in inclusive classes, parents in which children with developmental disabilities are raised.

Key words: individual approach, differentiation, educational and rehabilitation center, primary education students, children with intellectual disabilities, individual tasks.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ НАВЧАННЯ У СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	9
1.1. Специфіка використання індивідуального підходу у навчанні здобувачів початкової освіти з порушенням інтелектуального розвитку.....	9
1.2. Науково-методичні підходи щодо формування уявлень про навколишній світ в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	19
Висновки до першого розділу.....	29
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО НАВКОЛИШНІЙ СВІТ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПРИ ВИВЧЕННІ ЯДС	31
2.1. Обґрунтування методики дослідження.....	31
2.2. Методичні рекомендації щодо реалізації педагогічної технології формування уявлень про навколишній світ у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку	49
Висновки до другого розділу	61
ВИСНОВКИ.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	66
ДОДАТКИ	73

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна наука визначає принцип індивідуального підходу до учнів у навчанні як найважливіший в дидактиці. Такий підхід передбачає цілеспрямовану діяльність педагогічного працівника з навчання й виховання особистості кожного учня в класному колективі. Спеціально організований процес має на меті максимально розвинути індивідуально-типологічні особливості вихованців завдяки їх неперервному вивченню та побудові на цій основі системи індивідуалізованих задач. Відповідно до пізнавальних можливостей кожного варіюється мета, форми, методи, темп навчання, а також кількість та складність виконуваних завдань. Формування дитини з порушення розумового розвитку, як особистості, відбувається під впливом різноманітних життєвих умов, а також завдяки цілеспрямованому й планомірному впливу педагогів та вихователів. Значну частину свого життя, діти проводять у закладі освіти. Важливу роль у навчально-виховному процесі спеціальних закладів освіти, а також у розв'язанні питань соціалізації їхніх вихованців відіграє довкілля та природа. «Я досліджую світ» посідає провідне місце серед навчальних дисциплін, які надають дітям систему знань про природу та всесвіт, про місце дитини у ньому, сприяють формуванню підґрунтя світогляду, розвитку пізнавальної діяльності та вихованню в здобувачів початкової освіти любові до рідного краю.

У роботах Т. Байбари, В. Бондаря, О. Зоріної, А. Капустіна, В. Лапшина, Н. Лисенко, Н. Лур'є, Б. Пузанова, В. Синьова, І. Фінкільштейна, Ж. Шиф відмічаються труднощі засвоєння природних знань учнями навчально-реабілітаційних центрів. На переконання науковців, природничий матеріал містить багато складних понять, які важко засвоїти дітям з особливими освітніми потребами. Великі проблеми виникають у дітей зі сприйманням і усвідомленням явищ природи, у встановленні та розумінні причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами та явищами, що є однією з причин низької мотивації вивчення природознавства здобувачами початкової освіти з особливими освітніми потребами.

Процес вивчення «Я досліджую світ» в спеціальному закладі освіти потребує опори на велику кількість різноманітних наочних засобів навчання. Обумовлено це, як і специфікою інтегрованого предмета, так і особливостями пізнавальної діяльності дітей з порушеннями розвитку.

Використання індивідуального підходу в навчанні здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами, стає все більш поширеним явищем у спеціальній освіті що, найбільш адаптований до психофізичних особливостей дітей.

Вивчення наукових джерел щодо з'ясування природи розуміння поняття «індивідуалізація» надає підстави для констатації факту, що попри розповсюдженість його використання на різних рівнях, смисл, що вкладається в нього, потребує ретельного аналізу та обґрунтування, а також усвідомлення його педагогічного та (у контексті специфіки здійснюваного дослідження) суто дидактичного контентного змісту. Американські вчені під поняттям «індивідуалізація» розуміють будь-які форми та методи урахування індивідуальних особливостей суб'єктів навчання.

Специфіку використання індивідуального та диференційованого підходів у навчанні досліджували І. Єременко, В. Загв'язинський, А. Кірсанов. Науковці підкреслювали важливість використання індивідуалізації практичних завдань під час роботи учнів, при використанні індивідуальних карток із вправами, самостійній роботі у групах.

Низка досліджень присвячена закономірностям використання диференціації завдань у навчально-виховному процесі, а саме: П. Анохіна, Р. Жуковської та ін.; аналізу діяльності учнів при застосуванні диференційованого навчання: Б. Ломов; впливу індивідуальних вправ на закріплення знань: К. Судакова.

Науковці запропонували умови індивідуального підходу з учнями, які враховують можливості спеціальних закладів освіти, самого вивчення предмету, врахування індивідуальних психофізичних, інтелектуальних, вікових особливостей дітей з ООП.

Констатуючи суттєвий внесок науково-педагогічних працівників, слід зауважити, що донині практично відсутні дослідження, присвячені використанню на уроках «Я досліджую світ» в спеціальних закладах освіти такого корекційного принципу навчання як індивідуальний підхід. Отже, актуальність для теорії та практики спеціальної освіти та недостатня розробленість цієї проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження : «Застосування індивідуального підходу на уроках я досліджую світ в спеціальних закладах освіти»

Мета дослідження полягає в розробленні теоретично обґрунтованого та експериментально перевіреного змісту, умов та способів застосування індивідуального підходу у навчанні ЯДС здобувачів початкової освіти із порушеннями інтелектуального розвитку.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати науково-методичну та психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження.
2. Розробити завдання та дослідити рівень знань природничого матеріалу учнями спеціальних закладів освіти.
3. Теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність застосування індивідуального підходу при навчанні «ЯДС» та формування уявлень про навколишній світ у здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку як умови підвищення ефективності їх навчання, розвитку та соціалізації.

Об'єкт – навчально-виховний процес у спеціальних закладах освіти.

Предмет – особливості застосування індивідуального підходу на уроках «ЯДС» в спеціальних закладах освіти.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз психолого-педагогічної науково-дефектологічної, методичної літератури – для визначення основних наукових понять та розкриття сутності й особливостей навчання «ЯДС» учнів; синтез, абстрагування й конкретизація – для визначення специфіки використання диференційованого підходу у навчанні учнів спеціальної школи;

емпіричні: психолого-педагогічний експеримент із констатувальним, формувальним і контрольним етапами для визначення рівнів сформованості природничих знань у здобувачів та перевірки ефективності розроблених диференційованих завдань у навчанні природи дітей із порушеннями розвитку; кількісний та якісний аналізи отриманих даних.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягає у розширенні та поглибленні відомостей про особливості індивідуального підходу до навчання природознавства учнів з порушеннями інтелекту; розширенні теоретичних уявлень про можливості застосування індивідуального підходу на основі використання індивідуальних завдань на різних етапах і типах уроків «Я досліджую світ».

Практична значущість дослідження полягає у розробленні індивідуальних завдань та використання їх у навчанні «ЯДС» учнів навчально-реабілітаційного центру, що сприятимуть розвитку пізнавальної активності та ефективності формування природознавчої компетентності; використанні результатів дослідження здобувачами вищої освіти під час проходження практик в НРЦ.

Апробація дослідження здійснювалась шляхом виступу з основними напрацюваннями й висновками під час попереднього захисту на кафедрі спеціальної та інклюзивної освіти ВНУ імені Лесі Українки (22 листопада 2024 р.); основні теоретичні і практичні положення магістерської роботи презентовано у науковій публікації «Застосування індивідуального підходу на уроках у початкових класах./ Актуальні концепти та напрями освітньо-корекційної роботи з особами з особливими освітніми потребами: теорія, досвід, інновації. Збірник тез доповідей учасників круглого столу (1 жовтня 2024 р., Луцьк) / за заг. ред. проф. І.Б. Кузави / І.І. Сидорук; Т.А. Мартинюк; І. М. Брушневська, Г. О. Гац, Н.С. Карабанова, З. С. Мацюк, Т.Б. Павлишина, В.Ф. Сергеева, Л. П. Стасюк,. Луцьк, 2024. С. 73-76.

Структура магістерської роботи складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ НАВЧАННЯ У СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

1.1. Специфіка використання індивідуального підходу у навчанні здобувачів початкової освіти з порушенням інтелектуального розвитку

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема особливостей навчального процесу в допоміжній школі досліджувалася багатьма вченими. Зокрема, Г. Дульнєв сформулював основну мету й принципи корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, визначив корекційну роль навчання в спеціальній школі, співвідношення між навчанням та корекцією недоліків розвитку дітей цієї категорії. І. Єременко вивчав пізнавальні можливості дітей з інтелектуальними порушеннями і, відповідно, особливості навчального процесу в допоміжній школі, засоби корекції в навчанні. В. Баудіш описав сутність корекційно-виховної роботи, конкретизував її напрями й методичні прийоми. О. Ковальова, О. Хохліна уточнювали сутність корекції в навчальному процесі, розглядали питання взаємозв'язку освіти й корекції, В. Липа розкрив соціально-педагогічні аспекти формування цілей корекційного навчання, принципи побудови корекційних програм, О. Хохліна ґрунтовно узагальнила психолого- педагогічні основи корекційної роботи з учнями, які мають порушення розвитку. М. Матвєєва, С. Миронова розкрили специфіку реалізації принципу індивідуального та диференційованого підходу до дітей із порушеннями інтелекту в процесі навчання. В. Бондар, Г. Дульнєв, Л. Вавіна, А. Капустін, М. Козленко, Г. Мерсіянова, В. Синьов, О. Хохліна та інші досліджували питання корекційної спрямованості окремих навчальних предметів. Найфундаментальніші розробки в цій галузі в сучасній українській дефектології здійснені В. Синьовим, який сформулював сутність, принципи, педагогічні прийоми корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, охарактеризував умови належної корекційної роботи в спеціальному закладі освіти[00]. Усі вчені одностайні – корекційна

спрямованість становить сутність навчально-виховного процесу в спеціальній школі й не розглядається як окрема ділянка або додаток до основного змісту роботи школи, а є його складовою.

Проблемі вивчення різних аспектів школярів з розумовим дизонтогенезом приділяли увагу такі відомі вітчизняні учені як В. Бондар, А. Долженко, Н. Макарчук, Т. Сак, О. Хохліна та ін.

Серед проблем спеціальної педагогіки завжди були актуальними питання корекційно-виховної роботи з аномальними дітьми. Пошуки оптимальних шляхів її реалізації, удосконалення форм і методик спеціального навчання, розробка нових корекційних технологій продовжуються й у ХХІ ст. На різних етапах розвитку науки вчені неоднаково трактували сутність корекції, мету та зміст корекційної роботи з дітьми, які мають порушення інтелекту.

Одне з найважливіших завдань корекційної освіти – це підготовка дитини з психофізичними порушеннями до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Роль закладу освіти в розв'язанні цієї проблеми вирішальна .

Цілеспрямоване корекційно-розвиваюче навчання і виховання є визначальним для психічного розвитку дітей з порушеним інтелектом. Під впливом корекційного навчання психічний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями зазнає суттєвих позитивних змін, одночасно формуються знання і навички, потреби та інтереси, які закладають основу для посиленої соціально-трудової реабілітації.

Встановлено, що діти з інтелектуальними порушеннями мають певні особливості в організації пізнавальної та практичної діяльності (Г. Дульнєв, І. Єременко, Б. Пінський та ін.). Вони можуть розпочинати виконання завдання без належної орієнтації в ньому, без усвідомлення мети, аналізу умов та планування власної діяльності. Виникнення труднощів у процесі практичної діяльності може зумовити припинення подальшого виконання учнями завдання або спрощення способу його виконання, що у свою чергу веде до значних

помилки [00].

Навчання дітей з інтелектуальними порушеннями пов'язане з необхідністю враховувати важливість психічних закономірностей їхнього розвитку, інтелектуальна сфера яких не лише не готова до шкільного навчання, а й потребує його. Особливості вищої нервової діяльності таких школярів досліджували Г. Сухарева, М. Красногорський, М. Певзнер, О. Лурія, В. Петрова, В. Синьов та ін. О. Лурія довів, що у дітей з ООП нові умовні зв'язки формуються значно повільніше, ніж у їхніх здорових однолітків. Проявляються і особливості анатомо-фізіологічного розвитку таких учнів через вплив активного росту й розвитку організму. Проте органічне дифузне враження головного мозку, що спричиняє порушення практичної діяльності, мовлення, проявляються у особливостях їхнього мислення, яке формується повільно і зі значними труднощами. Для їх мислення характерні пасивність, повільність, недостатня критичність і самостійність. Водночас підвищується втомлюваність, неуважність, відволікання, що призводить до зменшення фізичної та розумової працездатності. На підвищення втомлюваності впливають безсистемність у роботі з дітьми, хаотичність, довготривале перебування у сидячому положенні під час уроків або виконання самостійних домашніх завдань. Вже це потребує врахування індивідуально-типологічних відмінностей у розумовій працездатності дітей з інтелектуальними порушеннями.

Діти з порушеннями розвитку мають, як правило, слабку короткочасну пам'ять, тому викладати матеріал потрібно невеликими закінченими частинами, звертаючи увагу на багаторазове повторення. З цією метою слід урізноманітнювати прийоми і види робіт на закріплення вивченого матеріалу, застосовувати дидактичні ігри. І лише після засвоєння цього матеріалу подавати більш складний новий.

У дітей з порушенням інтелектуального розвитку порушена активна увага. Слід застосовувати наочний матеріал для її активізації, чергувати складніші завдання з більш легкими.

У дітей з інтелектуальними порушеннями переважає конкретно-образне мислення. На нього й потрібно спиратись у викладанні навчального матеріалу. Для цього застосовувати зрозумілу яскраву (але реально існуючу) наочність (предметні картинки, лічильний матеріал, малюнки).

Діти з інтелектуальною недостатністю мають знижений темп роботи та працездатність. Тому для них необхідно зменшити обсяг завдання та їх кількість. А складність повинна бути доступною. Для цього дітям можна давати індивідуальні картки з завданнями відповідної складності та перфокарти, в яких потрібно лише вставити орфограму чи числову відповідь (ефективне використання у випадку порушення дрібної моторики).

Діти з інтелектуальними порушеннями, як правило, не мають достатніх навичок самостійної роботи. Потрібен постійний контроль за виконанням ними завдання (щоб вони не відволікались і не втрачали напрямку діяльності). Діти даної категорії потребують неодноразового повторення вчителем інструкції щодо виконання того чи іншого завдання. Тому вчитель повинен впевнитись, як і наскільки точно учень зрозумів, що від нього вимагають і лише після цього дозволяти виконувати завдання.

Вчитель повинен підтримувати в дитини впевненість у своїх силах, стимулювати її пізнавальну діяльність, попереджувати та адекватно реагувати на зміни в психічній діяльності, поведінці та загальному стані дитини.

Найістотніша ознака інтелектуального порушення – знижена здатність до узагальнень у процесі розв'язання інтелектуальних завдань. Педагогічна робота з цією категорією дітей спрямовується передусім на максимальне становлення загальних соціально-адаптаційних можливостей, практичну підготовку до життєдіяльності у суспільстві, до самообслуговування, спілкування, адекватної соціальної поведінки.

Найважливіше завдання системи спеціальної освіти – це підготовка дитини з психофізичними порушеннями до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах.

Певні порушення в фізичному та розумовому розвитку учнів з ООП

створюють труднощі в досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів та їхніми можливостями. Тому процес навчання і виховання дітей має чітку корекційну спрямованість. Окремої програми корекції в спеціальній школі не існує, вся корекційна робота в процесі навчання проводиться на матеріалі навчальних предметів. Загальні корекційні завдання з огляду на інтелектуальні порушення передбаченні навчальними програмами.

Корекційне навчання потребує спеціальної організації навчального процесу. В організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів.

Починаючи працювати з учнем з психофізичними порушеннями, вчитель має враховувати його індивідуальну структуру дефекту (первинний дефект, вторинні дефекти, подальші ускладнення) та збережені можливості, тобто вивчити досвід дитини, її спрямованість, поведінку, ставлення дитини до власного дефекту, особливості емоційної сфери, характерологічні особливості.

Для дітей з порушеннями розумового розвитку характерним є органічні ушкодження кори головного мозку, внаслідок яких спостерігається недостатня сформованість усіх складових психіки і передусім порушення пізнавальних процесів. Виявляється своєрідність у розвитку відчуттів, сприймання, пам'яті, уяви, мислення, уваги, мовлення.

Основною формою організації навчання в спеціальному закладі освіти є урок. Саме під час його проведення реалізується корекційно-розвивальна мета уроку. Вагомого значення при цьому набувають відповідно підібрані та корекційно спрямовані методи навчання учнів та використання індивідуального підходу у навчанні. Це означає, що будь-який метод чи прийом окрім дидактичної мети має розв'язувати і корекційну, спрямовану на розвиток дитини. На перших порах для того, щоб навчання було можливим та ефективним, необхідно створити такі умови, за яких наявність дефекту не перешкоджає засвоєнню знань.

В організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів дитини. Перед кожним уроком вчитель повинен, крім дидактичної та виховної, спроектувати ще й корекційно-розвивальну мету, а, отже, вирішити який психічний процес (увага, пам'ять, мовлення, мислення, сприйняття, уява) чи емоційно-вольова сфера буде коригуватись саме на цьому уроці. На одному уроці неможливо коригувати відразу всі сфери особистості дитини, тому в залежності від типу, структури, змісту уроку визначається його корекційна мета. Вона повинна бути конкретною. Якщо це корекція мовлення, то яка саме його сторона: фонетична, лексична чи граматична підлягають при цьому корекції. А, можливо, вчитель буде коригувати один із видів мовленнєвої діяльності. Якщо корекція буде спрямована на мислення, то необхідно визначити, яке саме (понятійне, образне, словесно-логічне, предметно-практичне), якщо на мисленнєві операції, то які (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення). Ці моменти вчитель повинен передбачити й конкретизувати, щоб досягти на уроці поставленої мети.

Велика заслуга у теоретичному вивченні пізнавальних процесів дітей з порушеннями розвитку належить М. Добриніну, Н.Рибалко, Є.Мілерян, І. Страхову та іншим, вони, вказували на регулюючу функцію уваги в психічній діяльності людини.

Дослідженням закономірностей та особливостей розвитку уваги у дітей з порушеннями розвитку займалися такі дослідники як: І. Баскакова, С. Лієпінь, Л. Переслені та інші, зокрема, ними було виявлено, що у даної категорії дітей спостерігаються суттєві відхилення у розвитку уваги та її властивостей. Зокрема, багато з них не можуть концентрувати свою увагу на чомусь, вони відволікаються, переключаючись на інші об'єкти Виділяють мимовільну, довільну та післядовільну увагу. Мимовільна увага виникає в процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем без її свідомого наміру і без будь-яких вольових зусиль з її боку [3].

Є. Соботович звернула увагу на те, що у дітей з ООП у зв'язку із

загальним недорозвитком аналітико-синтетичної діяльності з великими труднощами формуються мовні узагальнення, уповільнено і якісно інакше, ніж у нормальних учнів, засвоюються закономірності мови. А також вона зазначала, що мовленнєві порушення у здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями носять системний характер, тобто страждає мовлення як цілісна функціональна система. При розумовій відсталості порушуються всі компоненти мовлення: її фонетико-фонематичний бік, лексика, граматична будова. В учнів з розумовою відсталістю спостерігається несформованість як імпресивного, так і експресивного мовлення. У більшості випадків в учнів загальноосвітніх навчальних закладів спостерігається порушення як усного так і писемного мовлення.

В. Воронкова зазначає, що здобувачі освіти з інтелектуальними порушеннями не здатні критично оцінити свої знання та досягнення у навчанні через особливості психофізичного розвитку. Тому вчитель має виховувати в учнів уміння адекватно оцінювати себе та результати своєї діяльності. Несформованість вміння адекватно оцінювати власні досягнення негативно впливає на ставлення учнів до оцінок з боку оточуючих, у випадку якщо вони не співпадають з їхніми власними. Проте, як зазначає Т. Жук, у здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями розуміння оцінок та ставлення до них визначається не лише особливостями їхнього пізнавального розвитку, а й методами, що використовуються у роботі з ними. У загальному розуміння ставлення учнів з ООП до оцінок характеризується наступними особливостями.

Труднощі розв'язання багатьох завдань у першу чергу обумовлюються істотними порушеннями пізнавальних процесів, властивих дітям з ООП, зокрема таких, як сприймання, запам'ятовування, відтворення та застосування знань на практиці. Порушення пізнавальної діяльності в учнів цієї категорії виявляються в обмеженості та не диференційованості сприймання, що є важливою передумовою засвоєння навчального матеріалу. Об'єктами сприймання є розповідь учителя, підручники, наочні посібники,

навколишнє оточення, а результатом накопичення конкретних знань про предмети і явища навколишньої дійсності, які потрібно осмислити й усвідомити.

У учнів з порушеннями розвитку особливості сприймання обумовлені розумовою недостатністю і порівняно з дітьми зі збереженим інтелектом сприймання характеризується фрагментарністю, уповільненістю при відображенні ознак та властивостей предметів і явищ, не зосередженістю на об'єкті сприймання.

Здобувачі освіти з інтелектуальними порушеннями сприймають і відтворюють меншу кількість предметів, ніж учні зі збереженим інтелектом. Малий обсяг сприймання ускладнює бачення водночас кількох предметів, вони бачать і відтворюють ті із них, які зображенні на передньому плані, або виділяються розміром, формою чи кольором.

Своєрідність сприймання значною мірою визначається бідністю їх минулого досвіду. Сприймаючи предмети та явища навколишньої дійсності, здобувачі освіти з інтелектуальними порушеннями не вдаються до актуалізації раніше засвоєних знань. Навіть у знайомій ситуації вони відображають кожне явище ізольовано від інших, не виділяють істотних зв'язків між ними, не використовують набутого досвіду, а тому в уявленні кожне явище розумово відсталими учнями сприймається бідніше, ніж воно є насправді.

Своєрідністю у здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями характеризується й процес запам'ятовування навчального матеріалу, що потребує виділення подібних та відмінних ознак, закріплення образів сприймання, уявлень, думок, дій, переживань і зв'язків між ними, а також накопичення, збереження і відтворення пізнавальної інформації. Труднощі запам'ятовування у здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями виникають через те, що їм важко підпорядкувати свої дії меті запам'ятовування, а також через недорозвиток мислення, що ускладнює використання мислительних прийомів (аналізу й синтезу навчального матеріалу, порівняння з уже відомим) [с.6].

Запам'ятовування навчального матеріалу залежить також від стану розвитку в учнів усного та писемного мовлення, сформованості інтересів, мотивів і потреб до навчальної діяльності. Не вміючи виділити головну думку в навчальному завданні, виокремити її від другорядної, неістотної, розумово відсталі діти вдаються до механічного заучування навчального матеріалу, що, як відомо, є малопродуктивним. Знаючи, наприклад правила, вимоги до виконання пізнавальних дій, володіючи способами розв'язання навчальних завдань, учні не користуються ними на практиці. Зазначена особливість зумовлює зменшення обсягу навчального матеріалу, спростування його складності та потребу багаторазового повторення раніше вивченого, створення умов для застосування знань у практичній діяльності.

Навчання здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями застосовуванню знань на практиці – складне та відповідальне завдання. Його складність зумовлюється тим, що після закінчення школи переважна більшість вихованців працевлаштовується на виробництво чи займається індивідуальною приватною практикою. Їхня соціально-трудова адаптація визначається не тільки достатнім рівнем здобутих у процесі навчання загальноосвітніх знань, а й сформованістю умінь застосовувати їх на практиці (орієнтуватися у завданні, планувати хід і послідовність трудових дій та операцій, контролювати якість їх виконання тощо). Це є складним завданням, оскільки психологічною основою процесу застосування знань і умінь є розумова діяльність, спрямована на аналіз поставлених завдань, встановлення зв'язків між змістом трудової діяльності і вимогами до неї, на актуалізацію раніше засвоєних знань і умінь, опору на попередній досвід, що не розвивається спонтанно, а є результатом цілеспрямовано організованого навчання учнів.

Розв'язуючи загальні та спеціальні завдання загальноосвітнього навчального закладу для дітей з інтелектуальними порушеннями, вчитель виходить з того, що структура, зміст і методи їхнього навчання ґрунтуються на загально-педагогічних принципах: розвивального навчання, науковості, доступності, свідомості, активності, систематичності й послідовності у

навчанні, наочності, міцності знань і вмінь, зв'язку навчання з практичною діяльністю, кожен із яких реалізується в аспекті корекційно-розвивальних завдань.

Враховуючи різні рівні порушення інтелекту учнів, збереженості рухової сфери, стану працездатності, емоційно-вольової сфери, домінуючих мотивів навчання, при плануванні змісту, організаційних форм, методів навчальної діяльності важливого значення набуває реалізація принципу корекційної спрямованості процесу навчання. За допомогою системи педагогічних прийомів і заходів здійснюється цілеспрямований вплив на особистість учня, загартування його організму, на розвиток рухів, чуттєвого досвіду і мислення, на включення учня в посильну працю, на організацію його соціального досвіду та корекцію недоліків пізнавальної діяльності (розвиток сприймання, запам'ятовування, відтворення та використання знань, умінь і навичок на практиці).

В процесі навчання здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями необхідно прагнути послабити наявні у них порушення розвитку, а там, де можливо, подолати їх. Це було доведено на прикладі використання наочних засобів у навчанні дітей з порушеннями розвитку. Як відомо, у них погано розвинене абстрактне мислення. Тому можна було б подумати, що у спеціальній школі процес навчання повинен будуватися виключно на наочній основі. В дійсності завдання вчителя спеціальної школи полягає не в тому, щоб вилучити з навчального процесу моменти абстрагування, а в тому, щоб вводити їх у необхідному обсязі і поступово виробляти у здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями потрібні навички і прийоми абстрактного мислення. Якщо не організувати навчальний процес у відповідності до цієї мети, це призведе до ускладнення недоліків у дітей молодшого шкільного віку.

За даними наукових досліджень С. Миронової для здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями необхідно використовувати допоміжні засоби, які потрібні для досягнення корекційної мети на уроці:

- спрощення структури і зменшення обсягу знань під час пояснення нового матеріалу відповідно до обмежених пізнавальних можливостей учня;
- уповільнення темпу навчання, що відповідає уповільненості психічних процесів, які відбуваються в учнів;
- багаторазове повторення щойно поданого навчального матеріалу на всіх етапах його вивчення з метою запобігання забуванню, нечіткості сприймання;
- максимальне використання предметної діяльності і досвіду дітей під час формування важких для них узагальнень;
- забезпечення взаємокомпенсації функцій різних аналізаторів у поєднанні з аналітико-синтетичною діяльністю мозку (одночасно використовується слово, дія й наочне сприймання);
- розподіл складних завдань на окремі частини для ґрунтовного вивчення кожної з них окремо з наступним відтворенням початкової структури знань;
- використання різних видів інструкцій, попереднє планування дій;
- спільне виконання частини завдання вчителем та учнем у випадку, якщо учень сам не може його виконати;
- виправлення та уточнення дії учня за допомогою запитань, показу, тренувань; постійна реалізація індивідуального підходу.

Отже, в учнів з інтелектуальними порушеннями знижені пізнавальні можливості. Порівняно з нормотиповими дітьми в них ослаблене регулювання своїми діями і зусиллями, спостерігається значне порушення процесів працездатності. Усе це зумовлює особливу логічну структуру навчального процесу та створення спеціальних умов навчально-виховного середовища. Завдання вчителя при керівництві самостійною діяльністю учнів – враховувати індивідуальні якості учнів при дозуванні завдань в залежності від рівня їх підготовки та характеру роботи.

1.2. Науково-методичні підходи щодо формування уявлень про навколишній світ в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Вивчення природознавства має забезпечувати реалізацію загальної дидактичної мети – освіти, виховання і розвиток учнів, що забезпечується освітньою, розвивально-корекційною та виховною цілями. Отже, освітня мета вивчення природознавства – це ознайомлення з основами природничих наук: науковими фактами, основними поняттями, фундаментальними законами і теоріями, що є ядром змісту природничої освіти; формування в свідомості учнів природничо-наукової картини навколишнього світу; оволодіння основними методами природничо-наукового дослідження; ознайомлення з природничо-науковими основами сучасного виробництва і сучасних технологій; розвиток логічного мислення учнів; формування розуміння структури наук про природу, а саме: які умовиводи випливають з експерименту і внаслідок цього є дослідними фактами, які положення є теоретичними, які – наслідками (висновки і теорії); формування знань про межі і галузі застосування природничо-наукових теорій і їх елементів – понять, моделей, законів; розвиток умінь експериментувати, включати знання спеціальних приладів, вміння ними користуватися, обробляти результати вимірювань, робити висновки на основі експериментальних даних; розвиток найпростіших технологічних умінь (спільно з освітньою галуззю «Технологія»).

Виховна та розвивальна мета вивчення природознавства передбачає патріотичне, екологічне виховання; виховання працьовитості, наполегливості в подоланні труднощів; розвиток мислення, мовлення, спостережливості, самостійності, творчих здібностей.

При вивченні ЯДС в закладі освіти важливо зосередити увагу на формуванні позитивного ставлення до здобуття знань на основі усвідомлення корисності знань і науки в житті учня й суспільства, навчити учнів бачити моральні й етичні проблеми, пов'язані з природознавством, розрізняти корисність і шкідливість природничо-наукових відкриттів для соціальної практики. Основне завдання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» – формування в свідомості учнів природничо-наукової картини навколишнього світу та відображення в змісті природознавства об'єктивних взаємозв'язків між

явищами природи.

Аналіз загально-психологічної літератури показав, що проблемі навчання природознавства в школі присвячені дослідження Н.Головки, С.Гончаренка, І.Гошука, В.Ільченко, В.Перекалової, А. Степаненко, А.Хрипкової та ін. У працях цих авторів певною мірою досліджувались педагогічні та психологічні аспекти проблеми підвищення ефективності навчання природознавства, формування якісних знань в загальноосвітній школі. Так, у працях І.Гошука розглядаються особливості засвоєння природничих понять, з метою подальшого удосконалення змісту навчання програм, методик, наочних посібників з природознавства. Автором зазначається, що для того, щоб підвести учнів до розуміння та засвоєння законів розвитку живої природи, необхідно сформувати в їх свідомості поняття, які входять у зміст теорій. У дослідженні цього автора визначені особливості розуміння та засвоєння учнями поняття «взаємозв'язок організму та навколишнього світу», ступінь оволодіння цими поняттями, аналізуються труднощі, які виникають у процесі навчання І.Гошук вважав, що знання особливостей засвоєння учнями цього поняття необхідно вчителю для успішного керівництва процесом навчання і розвитку школярів, зокрема для опанування ними біологічних знань, формування матеріалістичного світогляду.

В дослідженні В. Ільченко було визначено зміст знань, систему методів і форм навчання при розробці теоретичної концепції формування природничо-наукового світорозуміння учнів, шляхом інтеграції біологічних знань, на основі системи фундаментальних закономірностей природи.

Робота В. Перекалової [с.15] присвячена проблемі вивчення тваринного світу. Автор в своєму дослідженні визначила методологічні основи формування знань про тварин, розробила систему знань про тварин для учнів першого класу, з метою доступності та ефективності навчання.

Аналіз літератури показав, що активну участь в розробці методики природознавства брали відомі методисти і педагоги, такі як: П.Завітаєв, В. Синьов. Їхні дослідження показали, що навчання природознавства тісно

пов'язане з практикою і повинно спиратися на неї з початку ознайомлення дітей з природою.

Дані аналізу літератури довели необхідність формування в учнів системи знань не тільки про природу, а й про здоров'я людини, екологічні фактори впливу на неї (Т.Бойченко). Автор вважає процес формування знань про здоров'я людини результативним тільки за умови дотримання наступності педагогічних зусиль сім'ї і навчальних закладів. Вирішальними передумовами успіху є майстерність, старанність, творчий підхід педагога до викладання курсу «ЯДС» мобілізація уваги, волі і мислення кожного учня, усвідомлення життєвого і практичного значення засвоєння знань, диференціація і індивідуалізація навчання [с.24]. Стожок Л. проаналізувала стан знань природничого матеріалу в учнів молодших класів допоміжної школи, Тарасун В. деталізувала науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні.

Як показує аналіз літератури, проблема забезпечення якостей знань в учнів у процесі навчання природознавства залишається недостатньо вирішеною. Певною мірою проблема якостей знань під час навчання природознавства розглядалася в працях С.Гончаренка, Л.Зоріної, А.Степанюк, М.Ушакової та ін. Дослідження А.Степанюк присвячене проблемі формування у школярів цілісності або системності знань про природу. У ньому та у працях інших авторів (С.Гончаренко, І.Зверев, А.М'ягкова, Л.Тарасова, А.Хрипкова) доведено, що розв'язання завдань шкільної природничо-наукової освіти потребує розробки проблеми формування цілісності, системності знань про природу.

Формування системних знань учнів з навчальних предметів, основами наук яких є фундаментальні теорії, розглядалися в дослідженнях С.Гончаренка, Л.Зоріної, М.Ушакової. В них сформульовано теоретико-методологічні положення, які лежать в основі формування цілісності знань про природу, визначені умови формування системних знань школярів про природу. Степанюк А. конкретизувала методологічні та теоретичні основи формування

цілісності знань школярів про живу природу.

В дослідженнях Н.Головко зазначається, що в процесі засвоєння навчального матеріалу з природознавства в учнів не формуються якісні знання. Виконати це завдання, на думку Н.Головко можна шляхом активізації процесу узагальнення і систематизації знань учнів після вивчення кожної «порції» нового матеріалу (теми, розділу). У роботі відмічається, що узагальнення і систематизація знань – одна з найважливіших ланок не тільки якісного засвоєння учнями знань, а й розвитку їхніх пізнавальних можливостей здійснювати такі мислительні операції як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування тощо. Отже, автором розглядається педагогічний і психологічний аспект проблеми підвищення якості навчання, тобто його результативності. Сак Т. розглянула. Особливості формування причинно-наслідкового мислення у дітей з ЗПР та корекційному розвитку розумових дій в учнів із затримкою психічного розвитку у процесі вивчення природознавства, Бескова Н. зупинилась на вивченні природознавства у класах інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку. Аналіз загальної педагогічної літератури дозволив виявити дані з формування знань про систему рослинного світу в процесі навчання біології (Н.Назарова). Автором зазначається, що перевірка знань і вмінь дітей з розділу «Рослини» показала недостатньо повні та міцні знання, які були відірвані від життя, діяльності людини. Вчителі визначають, що при вивченні матеріалу помітно падає зацікавленість учнів до вивчення природознавства, так як він насичений анатоμο-морфологічними відомостями, які викладені «сухо та беземоційно», внаслідок чого важко усвідомлюються. У зв'язку з цим, метою дослідження Н.Назарової стало підвищення якості навчання, а саме удосконалення методики формування в учнів теоретичних понять, які є важливим компонентом системи наукових знань. Автором відмічено методичну та практичну значущість знань про систему рослинного світу, яка робить необхідним визначення методичних умов, які сприяють засвоєнню знань про багатоманітність рослин.

В літературних джерелах зазначається [11; 24; 17], що всі поняття, які формуються в процесі навчання біології, тісно пов'язані між собою і складають систему. Кожне біологічне поняття наділене певними властивостями, які дозволяють виділити конкретне поняття серед інших. Знання учнями властивостей поняття має стати необхідним результатом їхньої учбової діяльності, так як характеризує повноту засвоєння біологічного поняття. Однак, навіть саме точне відтворення властивостей понять ще не є свідомим усвідомленням. Як зазначається, необхідно, щоб учні могли встановити взаємозв'язки окремих властивостей поняття, узагальнити їх, пояснити суть, що говорить про узагальненість та міцність знань. Системність у засвоєнні біологічного поняття означає розуміння взаємозалежностей поняття з родовими, вміння знаходити місце певного поняття в загальній системі понять [с.22].

Вирішення проблеми підвищення ефективності навчання шляхом забезпечення якостей знань в учнів є не менш важливим і щодо навчання ЯДС у закладі спеціальної освіти.

Так, про значні можливості використання природознавства в корекційних цілях щодо дітей з інтелектуальними порушеннями зазначали відомі вчені-дефектологи О.Граборов, Г.Дульнев, І.Єременко, В.Петрова, В.Постовська, Є.Ковальова. Мякушко О. запропонувала Комплекс діагностичних і навчальних завдань з природознавства.

Метою вивчення ЯДС в спеціальній школі є здобуття учнями знань про природу шляхом спостережень окремих її об'єктів та взаємозв'язків між ними; формування у учнів уявлень та елементарних понять про конкретні об'єкти живої та неживої природи; усвідомлення учнями належності людини до природи та суспільства, взаємозв'язок людини та навколишнього середовища; створення передумов для бережливого ставлення до навколишнього середовища.

Основним завданням уроків ЯДС є вивчення природи як цілісного явища, у якому всі елементи взаємопов'язані між собою. Навчання природознавства створює умови не лише для формування у дітей уявлень про навколишнє

середовище, а й сприяє загальному їх розвитку, підвищує рівень підготовки учнів до самостійної життєдіяльності. Природничий матеріал уможлиблює виховання особистості дитини та становлення у неї порушеної пізнавальної діяльності – спостережливості, пам'яті, мислення.

Основоположна роль в навчанні ЯДС відводиться його змістові. Змістовий компонент педагогічного процесу, а саме навчання природознавства, відображає смисл, що вкладається як в мету природознавства, так і в кожне конкретне завдання. Зміст навчання в спеціальній школі має практичне спрямування, з метою підготовки дитини до життя, до суспільно корисної праці [14]. Так, зміст предмета ЯДС в спеціальній школі забезпечує вирішення таких завдань:

1) надати учням знання про основні елементи неживої та живої природи, про будову і життя рослин, тварин, людини;

2) сформуванню в учнів цілісне уявлення про живу та неживу природу, про місце в ній людини, розкрити в доступній формі зв'язки між природою та трудовою діяльністю людей;

3) сформуванню в учнів правильне розуміння природних явищ і ставлення до них;

4) сприяти усвідомленню учнями необхідності охорони природи та раціонального використання її ресурсів;

5) сформуванню практичні вміння і навички по вирощуванню рослин та догляду за тваринами;

6) збереженню і зміцненню власного здоров'я;

7) сформуванню зацікавлене ставлення до вивчення природи [с.18].

У психолого-педагогічній літературі висвітлено низку питань, пов'язаних з проблемою підвищення ефективності навчання природознавства різних категорій учнів з особливостями психофізичного розвитку. Досягнуто значних успіхів у вивченні проблеми засвоєння природознавства глухими та слабочуючими дітьми (Н.Засенко, Л.Ніколаєва, О.Речицька, М.Титова, Г.Шумська та ін.); слабозорими (Н.Малюхова, С.Покутнєва); дітьми з

затримкою психічного розвитку (В.Балаєва, Н.Бєскова, Т.Сак), з важкими розладами мовлення (О.Мякушко, В.Тарасун).

Проблемі ознайомлення розумово відсталих дітей молодшого віку з природою присвячені праці Н.Морозової, Н.Павлової, Н.Соколової. Проблемі навчання природознавства розумово відсталих дітей в допоміжній школі, її педагогічним та психологічним аспектам, присвячені роботи В.Бондаря, М.Мірочник, В.Печерського, Л.Румянцевої, Л.Стожок, Л.Співак, С.Трикоз. Проте, аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури з'ясував, що проблема забезпечення якості знань з метою підвищення ефективності навчання природознавства в допоміжній школі, шляхом формування якісних характеристик знань, залишається недостатньо вирішеною. У зв'язку з цим, наші зусилля, спрямовувалися на вивчення всіх існуючих підходів і рекомендацій щодо проблеми, що певною мірою може підвести до розуміння суті проблеми та пошуку дослідження нашої теми.

В роботах Є.Ковальової розглядається взаємозв'язок тваринного, рослинного світу та навколишнього середовища, що є основою для формування у учнів допоміжної школи деяких природничонаукових понять. Такий зміст навчання передбачає формування цілісності (тобто системності) знань про природу. На основі її досліджень розроблений зміст навчання сільськогосподарської праці (тваринництво, рослинництво, квітникарство, декоративне садівництво).

В дослідженні В.Синьова, Л.Стожок розглядається система застосування на уроках природознавства практичних робіт, які підвищують навчальну та корекційну значущість цих уроків. На думку авторів, проблема забезпечення корекційної спрямованості навчання розумово відсталих дітей дуже важлива і потребує різних досліджень, а саме аналізу структури природничих знань взагалі і знань набутих під час навчання. В цьому дослідженні використовувались показники повного і усвідомленого засвоєння знань, а саме: об'єм знань, їх предметна співвіднесеність; розуміння взаємозв'язку загального і часткового; розуміння причинно-наслідкових зв'язків між явищами; розуміння

прикладного значення природничих знань та їх практичної спрямованості. Також у роботі Л.Стожок зазначається, що використання практичних дій в процесі вивчення природничого матеріалу в допоміжній школі може сприяти попередженню і корекції недоліків в знаннях, якщо забезпечується: попередній відбір корекційно-значущих практичних дій; поєднання практичних дій з розумовими; можливість мисленнєвої трансформації в розумовий план досвіду, який набутий у процесі виконання практичних дій; оптимальне з'єднання засвоєння і використання знань в єдиний процес.

В дослідженні В.Бондаря визначені основні труднощі та можливості формування вміння самостійно використовувати засвоєні знання у навчально-практичній діяльності. Важливою умовою забезпечення учнів формуванням вмінь користуватися знаннями є достатня для цього кількість засвоєних знань та надання цим знанням практичної спрямованості. Для цього, були введені додаткові теми в зміст навчання природознавства, які згодом відпрацьовувались при виконанні практичних завдань. Отже, дослідження було спрямоване лише на одну з якісних характеристик, а саме на дієвість знань .

Спілкування з живими об'єктами природи створює умови для усвідомленої практичної діяльності. Так, автором зазначається, що якісне навчання, а отже, і корекція психічного розвитку у учнів з ООП відбувається лише тоді, коли пробудити пізнавальний інтерес до вивчення природних об'єктів. На думку автора, в школі джерелом зацікавленості є уроки з розвитку мовлення на основі екскурсій, спостережень за природою, практичних робіт в позаурочний час.

На важливість самостійних робіт для удосконалення навчання природознавства вказують і дослідження Г.Яблокової. У своєму дослідженні автор ставила завдання встановити рівень самостійності і характер помилок, які допускають учні при виконанні самостійних робіт. Отримані дані в ході дослідження говорять про те, що незначний процент учнів підготовлений до самостійного виконання навчальних завдань з природознавства. Автор розробила завдання для самостійного виконання, які були спрямовані на

розвиток пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи (завдання на класифікацію рослин, впізнавання і розфарбовування рослин, заповнення таблиць, схем тощо).

В дослідженнях Г.Яблокової зазначається, що завдання з природознавства мають великий корекційний вплив на розвиток спостережливості, уваги, підвищення пізнавального інтересу до навчання.

Певною мірою проблема якостей знань учнів спеціальної школи, визначення дидактичних умов їх забезпечення, зокрема особливості засвоєння ними знань з природознавства, розглядаються в працях Л.Ісаєнко, Є.Ковальнової, А.Усвайської. Дослідження цих авторів показують, що залежно від того, як вчитель організує діяльність учнів на уроці, які дидактичні та методичні прийоми він застосує, залежить характер засвоєння знань та розвиток розумової діяльності учнів.

Аналіз літературних джерел дозволив узагальнити і визначити деякі дидактичні умови підвищення ефективності навчання природознавства в школі, а саме:

- формування правильного розуміння, ставлення до явищ природи;
- сприяння загальному розвитку учнів, зокрема корекції недоліків розумового розвитку;
- організувати спостереження за розвитком рослин в цілому і за окремими їх органами;
- показати роль рослин і тварин в житті людини;
- прищеплювати учням навички догляду за рослинами і тваринами, любов до природи.

Отже, в цілому аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що проблема забезпечення якості знань в учнів з природознавства у спеціальній школі залишається не вирішеною.

Проблема підвищення ефективності навчання, зокрема навчання природознавства, досліджувалася загалом без спеціальної мети досягнення конкретних якісних характеристик знань. Але ж змістовий компонент навчання

(зміст), його методика, організаційні форми мають добиратися і використовуватися відповідно до мети і результату. Тому формування кожної якості передбачає використання відповідного їй змісту навчання, методичних засобів, організаційних форм, та індивідуального підходу.

Як свідчить аналіз літератури, вивчалися певні педагогічні та психологічні аспекти проблеми, які стосувалися підвищення ефективності навчання в цілому з використанням окремих елементів педагогічного процесу (організаційних форм чи методичних засобів). Зміст навчання з природознавства з цією метою майже не використовувався.

Висновки до першого розділу

Результати вивчення стану розробленості проблеми у загальній і спеціальній літературі та педагогічній практиці дають підстави для наступних висновків:

1. Проблема підвищення ефективності навчання, його якості передбачає визначення показників його результативності. Результативний компонент виступає одним із головних показників ефективності навчання. Ефективність навчання – це показник того, як у процесі навчальної діяльності конкретні її результати перетворюються в ті, що мають соціальну значущість.

2. Основним показником ефективності навчання є знання. Знання – це інформація про реальність, що засвоєна до рівня усвідомленості її зовнішніх та внутрішніх зв'язків, шляхів її отримання і готовності застосовувати в нових ситуаціях.

3. Результати теоретичного аналізу проблеми використання індивідуального підходу у навчанні учнів спеціального закладу освіти залишається недостатньо вирішеною. Як свідчить аналіз літератури, вченими вивчалися певні педагогічні та психологічні аспекти проблеми, які стосувалися підвищення ефективності навчання в цілому з використанням окремих елементів педагогічного процесу (організаційних форм чи методичних засобів). Зміст навчання з ЯДС з цією метою майже не використовувався. Не вивчалися

й особливості знань з природознавства в учнів спеціальної школи за найважливішими показниками їх сформованості, які важливо враховувати у процесі навчання.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО НАВКОЛИШНІЙ СВІТ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПРИ ВИВЧЕННІ ЯДС

2.1. Обґрунтування методики дослідження

Підвищення ефективності навчання природознавства в школі передбачає сприяння засвоєнню учнями знань з застосуванням індивідуального підходу.

Визначення дидактичних умов передбачає з'ясування надбання знань на матеріалі природознавства та виявлення особливостей їх прояву в процесі засвоєння знань у дитини з особливими освітніми потребами. Ми виходимо з того, що потрібно цілеспрямовано їх формувати і, разом з тим, виявляти недоліки цих знань.

При розробці методики констатуючого етапу дослідження ми виходили з того, що ефективність навчання – це показник того, як в процесі навчальної діяльності конкретні її результати перетворюються в ті, що мають соціальну значущість, а проблема визначення ефективності навчання зводиться до того, щоб знайти засоби виміру його результатів, а саме: якості засвоєння знань, умінь та навичок (В.Блінов). При цьому ми виходимо з того, що знання – це не тільки сукупність відомостей про щось, а й здатність людей орієнтуватись в системі соціальних відносин, діяти згідно обставин у різних життєвих ситуаціях. Знання можуть бути представлені у вигляді уявлень та понять. Ми вважаємо, що для характеристики знань дітей з інтелектуальними порушеннями найбільш адекватними якостями є повнота, правильність, усвідомленість, дієвість, системність. Отже, в основу розробки методики вивчення знань учнів допоміжної школи з природознавства було покладено розуміння суті визначених показників.

Методика полягала у використанні системи завдань, побудованих на програмному матеріалі вивчення природознавства у спеціальній школі. При цьому було передбачено вивчення знань відповідно до діючої навчальної програми.

Так, повнота знань показує їх обсяг у межах теми, розділу. Якщо повнота стосується конкретного поняття, тоді визначається відтворення основних характеристик чи ознак явища. Рівнями повноти знань у дітей визначені:

I рівень – початковий: фрагментарне відтворення матеріалу. Переважають природничі знання у формі елементарних уявлень.

II рівень – середній: відтворення до половини обсягу матеріалу. Учень визначає (називає) основні ознаки живої та неживої природи, часткова деталізованість.

III рівень – достатній: відтворення більшої частини матеріалу, деталізованість. Учень засвоїв природничі знання у формі понять.

IV рівень – високий: відтворення повного обсягу навчального матеріалу. Учень володіє системою природознавчих понять, передбачених програмою, їх деталізованість.

Правильність (адекватність) знань – показує відповідність визначення конкретного уявлення чи поняття еталону (від не завжди точного до правильного відтворення навчального матеріалу). Рівнями правильності знань у дітей визначені:

I рівень – початковий: знання відсутні.

II рівень – середній: неточне, часом помилкове трактування дитиною природничого поняття.

III рівень – достатній: учень в основному правильно дає визначення природничому поняттю.

IV рівень – високий: безпомилкове трактування дитиною природничого поняття відповідно до його суті.

Усвідомленість знань – розуміння природничого матеріалу (явища чи поняття), виділення в ньому головного, здатність вербально розкрити їх зміст у вигляді переказу чи пояснення. Рівнями усвідомленості знань у дітей визначені:

I рівень – початковий: знання відсутні.

II рівень – середній: матеріал в основному розуміє, виділяє основні ознаки живої та неживої природи. Разом з усіма істотними ознаками може

називати кілька неістотних.

III рівень – достатній: матеріал розуміє, може виділити головне, називає відмінні ознаки. Вміє порівнювати тіла і явища природи, робить висновки за допомогою вчителя. Усвідомлює значення неживої природи для життя на землі.

IV рівень – високий: навчальний матеріал розуміє, може пояснити, виділити головне та другорядне. Усвідомлює необхідність бережливого ставлення до природи.

Дієвість знань – вміння застосувати набуті знання на практиці. Рівнями дієвості є:

I рівень – початковий: потребує постійної допомоги. Практичні роботи виконує лише за детальною інструкцією під безпосереднім керівництвом вчителя.

II рівень – середній: практичні роботи виконує за інструкцією, під керівництвом вчителя. Називає деякі основні етапи виконання практичної роботи. Самостійні роботи виконує із значною безпосередньою чи опосередкованою допомогою вчителя.

III рівень – достатній: практичні роботи виконує за інструкцією. Застосовує знання в знайомих ситуаціях. Самостійні роботи виконує з незначною допомогою вчителя.

IV рівень – високий: самостійно і адекватно застосовує набуті знання в стандартних умовах та аналогічних ситуаціях. Знаходить необхідну інформацію в підручнику і користується нею.

Системність знань – якість, яка вказує на наявність цілісного уявлення про об'єкта вивчення, його розгляд як єдності взаємопов'язаних елементів. Рівнями системності визначені:

I рівень – початковий: не може співвіднести знання, що вивчаються один з одним.

II рівень – середній: робить деякі висновки за допомогою запитань вчителя. При визначені взаємозв'язку між поняттями починає порівнювати їх.

III рівень – достатній: встановлює найпростіші причинно-наслідкові

зв'язки. Визначає взаємозв'язки між поняттями.

IV рівень – високий: розуміє та встановлює взаємозв'язки між родовими поняттями, наводить приклади.

Відповідно, загальний рівень сформованості природничих знань у розумово відсталих учнів за визначеними показниками (повнота, правильність, усвідомленість, системність, дієвість) має такі рівні:

I рівень - початковий – фрагментарне відтворення матеріалу. Учень засвоїв природничі знання у формі елементарних уявлень, потребує постійної допомоги з боку вчителя. Повторює за вчителем оцінні судження про об'єкти та явища природи, не усвідомлюючи їх суті. Не може пов'язати між собою набуті знання. Практичні роботи виконує лише за детальною інструкцією під безпосереднім керівництвом вчителя.

II рівень - середній – учень може відтворити половину обсягу матеріалу, що вивчається. Визначає (називає) основні ознаки живої та неживої природи, частково їх деталізує; матеріал в основному розуміє, виділяє основні ознаки, але недостатньо повно і адекватно вербалізує сутність природничого поняття; практичні роботи виконує за інструкцією, під керівництвом вчителя. Називає деякі етапи виконання практичної роботи. Самостійні роботи виконує із значною допомогою вчителя; може зробити прості висновки за допомогою вчителя, дати визначення окремих понять.

III рівень - достатній – учень відтворює більшу частину матеріалу, його деталізує; його знання представлені у формі понять; матеріал розуміє, може виділити головне, називає відмітні ознаки. Вміє порівнювати тіла та явища природи, робить висновки за допомогою вчителя. Усвідомлює значення неживої та живої природи для життя людини на землі, встановлює найпростіші причинно-наслідкові зв'язки, практичні завдання виконує за інструкцією, застосовує знання в знайомих ситуаціях. Практичні завдання виконує з незначною допомогою вчителя.

IV рівень - високий – учень відтворює повний обсяг навчального матеріалу, володіє системою природничих понять, які правильно трактує

відповідно до суті, навчальний матеріал розуміє, може пояснити, виділити головне та другорядне. Усвідомлює необхідність бережливого ставлення до природи, встановлює причинно-наслідкові зв'язки, робить висновки. Самостійно застосовує набуті знання в знайомих ситуаціях. Знаходить необхідну інформацію в підручнику і користується нею.

Стрижнем методики констатуючого етапу дослідження було використання спеціально дібраних завдань, які передбачали вивчити знання учнів спеціального закладу освіти з природознавства за якісними характеристиками. Загалом, з метою вивчення наявних у дітей природничих знань використовувались: експеримент, методи аналізу шкільної документації (програма з природознавства, календарні плани, журнал успішності учнів, особові справи учнів), спостереження та опитування учнів, тестові завдання (письмові), бесіда з розумово відсталими учнями). Експеримент, який передбачав розв'язання учнями спеціально розроблених завдань, на виявлення в учнів знань за їх якісними характеристиками, проводився в лабораторних умовах в індивідуальній формі, при цьому запропоновані завдання учні мали виконувати самостійно. Відповіді учнів підлягали кількісному, якісному та кореляційному аналізу, відповідно до визначених показників (якісних характеристик) знань, рівнів їх сформованості.

Отже, ми використовували спеціально розроблені завдання для виявлення кожної якісної характеристики знань у школярів. Перед експериментом учням надавалась інструкція до завдання в письмовій формі. За необхідності завдання пояснювалось. Дослідженням передбачалося надання дитині допомоги у формі:

- 1) прочитування та повторення запитання;
- 2) розкриття змісту запитання чи завдання;
- 3) активізація знань дитини і підведення її до відповіді;
- 4) наведення конкретного прикладу відповіді.

Зупинимось на прикладах завдань, які були запропоновані учням для виявлення якісних знань. Змістовий матеріал для виявлення в учнів знань був дібраний за темою «Вода», «Дикі та свійські тварини».

Для виявлення знань використовувались такі завдання: записати правильну відповідь; вибрати з декількох варіантів відповіді лише одну правильну; поставити знак + біля правильної відповіді; заповнити таблицю.

1. Назвати три стани води.

2. Заповнити таблицю:

Солона вода	Солодка вода	Кисла вода
У ній розчинено	У ній розчинено	У ній розчинено

3. Поставити знак + біля правильної відповіді.

- Свійські тварини – це:

а) кінь, корова, поросся, кіт, собака;

б) лисиця, жаба, вовк.

Дослідженням було охоплено 15 учнів 1-4 класів спеціальних закладів освіти.

Вивчення у дітей з інтелектуальними порушеннями природничих знань здійснювалось відповідно до змісту та показників їх сформованості. Під час експерименту ми спостерігали, як учні виконують завдання. Деякі з них хвилювалися, інші демонстративно висловлювались, що „ це робити не потрібно”, а дехто навіть взагалі відмовлявся від роботи.

В результаті вивчення знань з природознавства у учнів з ООП в цілому, з урахуванням усіх показників їх сформованості (правильність, повнота, усвідомленість, дієвість, системність) виявлено, що 17% школярів мають I (початковий) рівень знань. Він характеризується фрагментарним відтворенням матеріалу. Учні засвоїли природничі знання у формі елементарних уявлень, повторюють за вчителем оцінні судження про об’єкти та явища природи, не усвідомлюючи їх суті, при цьому не можуть співвіднести знання, що вивчаються один з одним, потребують постійної допомоги з боку вчителя.

Дані свідчать, що II (середній) рівень сформованості знань належить 45% учнів. При цьому вони можуть відтворити до половини обсягу матеріалу, що вивчається. Учень називає ознаки живої та неживої природи, частково їх

деталізує. Матеріал в основному розуміє, виділяє основні ознаки, але при цьому недостатньо повно і адекватно вербалізує сутність природничого поняття. Учень може зробити прості висновки за допомогою вчителя, але часом, почавши порівнювати предмети переходить на прості визначення окремих їх деталей. Самостійні роботи виконують із допомогою вчителя, називають деякі основні етапи виконання практичного завдання.

Так, III (достатній) рівень сформованості знань одержало 38% учнів. Учні засвоїли природничі знання у формі понять. Матеріал розуміють, можуть виділити в ньому головні і називають відмінні ознаки. Вміють порівнювати тіла і явища природи, роблять висновки за допомогою вчителя. Самостійні роботи виконують з незначною допомогою вчителя. Виявлено, що IV (високий) рівень знань, який характеризується відтворенням повного обсягу навчального матеріалу, безпомилковим трактуванням природничого поняття, його деталізованістю, розумінням, усвідомленням і встановленням причинно-наслідкових зв'язків, самостійним перебудуванням знань, застосуванням набутих знань в аналогічних ситуаціях, не є характерним здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями.

Також важливо відмітити, що вивчення практики спеціальних закладів освіти показало, що вчителі недостатньо володіють методикою і організацією роботи з систематизації знань учнів з ООП. Не завжди на уроках ЯДС увага акцентується на логічних взаємозв'язках між поняттями, які є основними смисловими елементами об'єкту пізнання та застосовується індивідуальний підхід. При цьому для конкретизації навчальної інформації не завжди використовуються графічні засоби (таблиці, схеми, діаграми).

Аналіз уроків з ЯДС показує, що вчителі часто подають природничий матеріал в такий спосіб, що майже вся увага звертається на опис фактів без достатнього розкриття їх суті, без цілеспрямованого формування уміння застосовувати набуті знання. Через це знання учнів з інтелектуальними порушеннями не є дієвими, а мають формальний характер (без диференційованих завдань), а процес засвоєння знань залишається

незавершеним.

Найважливішим завданням формуючого етапу дослідження є визначення дидактичних умов забезпечення якості знань з природознавства в учнів спеціальної школи. В основу таких умов покладається добір засобів педагогічного впливу (змісту, методики, організаційних форм навчання) з метою диференційованого та системного формування у школярів знань за їх якісними показниками (повнота, правильність, усвідомленість, системність, дієвість); визначення вимог до конструювання та використання цих засобів з урахуванням суті зазначених характеристик знань, змістових ліній їх формування, виявлених особливостей знань учнів з ООП.

Під дидактичними умовами ми розуміємо вимоги до цільового, змістового, методичного, організаційного та результативного компонентів навчання природознавства. Відповідно дидактичні умови передбачають врахування загальнодидактичних принципів, принципів спеціальної педагогіки, принципів навчання природознавства, а також вимоги до конструювання та умови використання змісту, методики, організації педагогічного процесу відповідно до мети та необхідності досягнення результату формування в учнів знань за їх якісними характеристиками з урахуванням їх суті та особливостей прояву в досліджуваних.

На теоретичному та констатуючому етапах дослідження було з'ясовано, що для посилення ефективності навчання у допоміжній школі, для досягнення в учнів найвищого рівня, а саме якісних знань, потрібно, щоб формування знань передбачало становлення усіх найважливіших їх якісних характеристик – повноти, правильності, усвідомленості, системності, дієвості.

Розробляючи методику формуючого експерименту, ми враховували принципи загальної та спеціальної дидактики, які реалізовувались щодо навчання ЯДС, зокрема принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів. Враховували індивідуальні особливості учнів при доборі змісту, організаційних форм та методів навчання природознавства. Надавали слабкішим дітям індивідуальну допомогу при вирішенні поставлених завдань,

підбирали легкі варіанти завдань, спрощували матеріал.

Також нами враховувалися спеціальні принципи навчання природознавства: екологічний, фенологічний та сезонний принципи. Обов'язковим є врахування краєзнавчого принципу, який орієнтує на те, що вивчення будь-якої теми має пов'язуватися з місцевими природними та виробничими умовами.

При розробці методики формуючого експерименту враховувалися виявлені особливості знань з природознавства у учнів з ООП. Аналіз констатуючого експерименту довів, що більшість учнів мають певні знання про явища і ознаки живої та неживої природи, але вони характеризуються недостатньою сформованістю за повнотою, правильністю, усвідомленістю, системністю, дієвістю.

Одним з важливих завдань навчання природознавства є утворення у дітей з інтелектуальними порушеннями уявлень про предмети та явища природи. Як відомо, уявлення відіграють важливу роль у психічному житті людини.

Формування уявлень та понять з природознавства забезпечується дидактичними умовами, які, на нашу думку, сприятимуть їх якісному засвоєнню. До основних дидактичних умов формування природничих знань в цілому були віднесені: дотримання поетапності формування природничих понять, здійснення системно-структурного аналізу змісту природничого матеріалу, конструювання системи пізнавальних завдань для формування природничих понять, використання міжпредметних зв'язків.

На кожному етапі формування природничих знань використовувалися наочно-образні, словесні, практичні методи, прийоми і засоби навчання для забезпечення якісного формування знань з природознавства. Для роботи на кожному етапі, яка проводилась переважно у фронтальній формі на уроках, використовувався відповідний змістовий матеріал з природознавства.

Знання і застосування на практиці етапів формування і розвитку природничих понять на конкретному уроці має суттєве значення. Це дозволяє вибрати найбільш ефективно поєднання методичних прийомів організації

розумової діяльності учнів у відповідності із задачами уроку.

Так, на першому етапі (мотиваційна та змістова підготовка учнів до формування поняття) пропонувалися такі пізнавальні завдання, які збуджують і закріплюють у дітей позитивні емоції у процесі засвоєння нового поняття (зокрема, уривки з оповідань, загадки, прислів'я, досліди тощо), викликають інтерес, допитливість, як наслідок, формують стійке прагнення до пошукової діяльності у даному процесі, а також завдання, що передбачали виявлення в учнів глибини і міцності програмових знань та вмінь, які необхідні у процесі формування нового поняття, а також готовність учнів до засвоєння змісту та обсягу цього поняття. Це потребує спеціального запровадження на даному етапі активізуючих запитань, завдань, які мають випереджуючий характер, поєднання репродуктивних, частково-пошукових і продуктивних завдань. Однак зауважимо, що мотивація діяльності не завершується на цьому етапі, а здійснюється упродовж процесу формування природничого поняття.

Другий етап (організація чуттєвого сприймання предметів і явищ природи) забезпечували пізнавальні завдання, пов'язані з добором і демонстрацією дітям предметів, явищ природи, які за змістом повинні відповідати змістові того поняття, що формується. Ці завдання допомагали учням побачити незмінність істотних ознак вибраних об'єктів чи явищ природи і змінність неістотних. Вибрані об'єкти, як засіб унаочнення у пізнавальному завданні, мали за своїм змістом зацікавлювати дітей, викликати у них позитивні емоції, естетичні почуття.

В іншому випадку, до сприймання слід підготувати дітей за допомогою різних завдань і запитань, які одночасно можуть актуалізувати опорні знання, для сприймання необхідних ознак через живе та друковане слово. Для створення основи для усвідомлення тексту під час такого опосередкованого сприймання добирались завдання, які активізують набуті знання, через посилення на місце і час безпосереднього сприймання об'єктів, про які йдеться.

Наступні етапи процесу формування природничих понять (організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак поняття,

узагальнення і словесне визначення суті поняття, позначення його відповідним терміном, введення сформованого поняття у систему знань) забезпечувалися пізнавальними завданнями, що сприятимуть, на нашу думку, осмисленню змісту та обсягу понять, які формуються, тобто виявленню його істотних і неістотних ознак, виділенню істотних та встановленню взаємозв'язків і взаємозалежностей між ними, а також між сформованим поняттям та іншими формами знань (фактами, уявленнями, поняттями).

Для дітей з ООП бесіда – найважливіший засіб досягнення, перевірки і корекції правильності розуміння інформації, стимулювання та підтримки пізнавальної активності, управління навчальною діяльністю. Бесіду доцільно проводити тоді, коли можна посперитися на факти, які хоча б частково відомі дітям, з власних спостережень над предметами та явищами серед природи, на навчально-дослідній ділянці. Проте бесіду можна побудувати і на маловідомому матеріалі при умові використання роздаткового матеріалу, картин, таблиць, схем тощо. Запитання треба ставити так, щоб вони збуджували думку, спонукали до відповіді. Запитання повинні бути точними, сформульованими коротко, без зайвих слів, кожне наступне запитання повинно бути продовженням попереднього (логічно пов'язані між собою). Вчителю не доцільно ставити запитання, на які можна дати коротку відповідь так чи ні.

Приклад послідовності запитань для визначення усвідомленості та повноти знань (усно чи письмово, за розділом „ Рослини саду”). Які групи рослин ростуть у садах? Чим відрізняється кущ від дерева? Як називають дерева, що ростуть в саду? Навести приклади. Яка будова плодового дерева? Яке значення мають свіжі фрукти для здоров'я людини? Які властивості мають смородина і малина? Як їх використовує людина?

У результаті експерименту нами встановлено, що на дієвість знань впливає усвідомленість та повнота, а саме, чим більше знань та зв'язків між ними засвоїв учень, тим більше ситуацій, у яких він може ці знання застосувати. У свою чергу дієвість сприяє проявам усвідомленості. Дієвість, тобто володіння способами діяльності, особливо узагальненими, важлива умова

усвідомленості. Чим частіше людина застосовує певне знання в різних ситуаціях, тим воно глибше, повніше та усвідомленіше, оскільки розширюється коло усвідомлених зв'язків між явищами, фактами дійсності. Системність знань важлива для формування узагальнених знань. Чим більше і частіше учень усвідомлює різновиди зв'язків між явищами, тим більш узагальненими вони стають в його свідомості. Системність впливає на усвідомленість, так як вона визначає місце тих чи інших знань в цілісній картині світу. З іншого боку, усвідомленість знань впливає на системність.

Таким чином, ми вважаємо, що відповідь учня говорить про сформованість та засвоєння певного поняття, коли: 1) відповідь учня характеризується відтворенням ознак і властивостей поняття безсистемно (правильність); 2) відповідь учня характеризується відтворенням достатньої кількості ознак і властивостей, необхідних для розуміння їх суті (повнота); 3) відповідь включає істотні ознаки поняття з встановленням деяких зв'язків між ними та представляє собою узагальнене судження про поняття (усвідомленість); 4) відповідь характеризується встановленням зв'язку між певним поняттям з іншими родовими; 5) відповідь свідчить про те, що результати засвоєння поняття застосовуються при конкретизації та застосуванні поняття (дієвість).

Ми передбачали, що структура змісту програми дасть можливість вчителю усвідомити послідовність засвоєння учнями навчального матеріалу, бачити місце засвоєних знань в загальній системі, встановити зв'язки між окремими темами, зрозуміти характер побудови курсу та його організацію.

У розділі «Вода» ми передбачали вивчення учнями властивостей води, розгляд розчинних речовин й розчинів, стан води в природі, температури води та її вимірювання. В зміст програми внесені такі теми, як кругообіг води в природі, опади та їх види. Обсяг розділу збільшено за рахунок відомостей про водойми України, значення води та використання в побуті, промисловості.

Корисні копалини в програмі розподілені на групи за ознаками їх основного використання так:

- 1) корисні копалини, що використовуються як будівельний матеріал;
- 2) горючі корисні копалини;
- 3) корисні копалини, з яких виробляють мінеральні добрива;
- 4) металеві руди;
- 5) кам'яна сіль.

Учні продовжують знайомитися з Червоною книгою на прикладі представників тваринного світу, які занесені до неї.

Разом з вивченням тіла людини дітей з ООП ознайомлюють з елементами валеології, з основами здорового способу життя, а саме: як зберегти і зміцнити здоров'я, як правильно харчуватися, тренуватися, як правильно розподілити свій особистий час та виконувати режим дня.

Для кращого засвоєння навчального матеріалу бажано проводити практичні роботи, на яких учні отримують вміння надавати першу медичну допомогу при кровотечах, травмах, опіках, тепловому та сонячному ударах, обмороженні тощо. Рекомендується провести екскурсію в медичний пункт, який знаходиться в закладі, для ознайомлення дітей з роботою медичного персоналу.

Розглянемо приклад, за яким чітко простежується взаємозв'язок між якісними показниками знань. Кожне природниче поняття має певні ознаки та властивості, які дозволяють виокремити це поняття з ряду інших. Знання учнями цих істотних ознак і властивостей повинно стати результатом їх навчальної діяльності, так як характеризує повноту засвоєння знань. Звідси і простежується зв'язок правильності (адекватності) з повнотою знань. Але навіть саме точне відображення властивостей поняття ще не говорить про усвідомлене їх засвоєння. Тому необхідно, щоб учні були спроможні встановити взаємозв'язок окремих ознак, узагальнити їх, зрозуміти та пояснити суть даного поняття. Звідси впливає зв'язок між якісними характеристиками правильності, повноти та усвідомленості. Ці показники тісно пов'язані з системністю, яка припускає розуміння взаємозв'язку даного поняття з родовими, при цьому вміння знаходити місце даного поняття в системі понять. Важко уявити собі, що ми

говоримо про засвоєння понять як про завершальний процес, коли учень самостійно не може використовувати знання при конкретизації, при виконанні практичних робіт, при вирішенні життєвих ситуацій. Звідси дієвість – необхідна характеристика засвоєння понять. Таким чином, повнота, правильність, усвідомленість, системність, дієвість є найбільш важливими якісними характеристиками, які характеризують знання, при цьому всі вони тісно пов'язані між собою.

Формуючий експеримент проводився в Заболоттівській спеціальній школі. В основу методики покладался зміст навчання природознавства з розділу «Рослини саду» (плодові дерева, ягідні кущі та ягідні трави). При цьому були визначені контрольна та експериментальна групи, в яких робився зріз знань до і після експерименту. В експериментальній групі робота здійснювалась за наведеною методикою. Розроблена методика формування знань, в основі якої – спеціально побудована система уроків та завдань з природознавства була апробована на прикладі формування знань з теми «Дерева, кущі та трави саду».

Також нами були використані матеріали з народознавства, які були адаптовані до умов експерименту.

Ми виходили з того, що навчальний курс ЯДС в спеціальній школі має відігравати провідну роль у вихованні здорової, культурної людини. Цьому сприятиме використання елементів народної педагогіки, що зберігає нагромаджений упродовж століть досвід багатьох поколінь. Вивчаючи курс природознавства, учні переконуються в тому, що мудрість народу ще з давніх часів ввела компоненти гігієни та профілактики захворювань у традиції, звичаї, обряди тощо.

Використання елементів народної педагогіки (легенди, казки, приказки) передбачають формування позитивного емоційного ставлення до навчання учнів. Все нове, яскраве, незвичне, цікаве, викликає емоційні переживання учнів, тим самим пробуджує інтерес до навчання природознавства. Також застосовуючи елементи народної педагогіки під час уроків природознавства, ми тим самим сприяємо формуванню міжпредметних зв'язків з уроками української

мови та ін.

В результаті проведення формуючого експерименту були отримані дані, які показали більш позитивну динаміку щодо рівнів сформованості природничих знань за їх якісними характеристиками в експериментальній групі, ніж в контрольній.

Так, аналіз вихідних даних показує, що за показником повноти знань до формуючого експерименту найбільша кількість учнів контрольної та експериментальної груп знаходились на початковому рівні (відповідно 38,1 та 42,8%). Високий рівень повноти знань і в контрольній, і в експериментальній групах виявився лише у відповідно, 9,5 та 4,7% учнів.

Аналіз підсумкових даних показує, що після експерименту і в контрольній, і в експериментальній групах зменшилась кількість учнів, знання яких за показником повноти знаходились на початковому рівні. Однак, в експериментальній групі цей показник зменшився майже вдвічі (-19%), тоді як у контрольній групі лише на 4,8%. Це говорить про те, що рівень сформованості знань за цим показником значно виріс та перейшов до вищих рівнів (середнього та достатнього), знання при цьому характеризуються більшим повним обсягом відтворення згідно навчальної програми.

Дані експерименту показують, що кількість учнів на середньому, достатньому та високому рівнях в експериментальній групі після проведення формуючого експерименту помітно зросла, тоді як у контрольній групі з достатнім та високим рівнем не збільшилась.

Отже, в експериментальній групі знання учнів за показником повноти покращились і це вказує на позитивну динаміку їх становлення.

На основі табличних даних було побудовано рисунок, який ілюстративно показує, що відбулося з даними про рівень знань за показником повноти в учнів контрольної та експериментальної груп після проведення формуючого експерименту (рис.2.1)

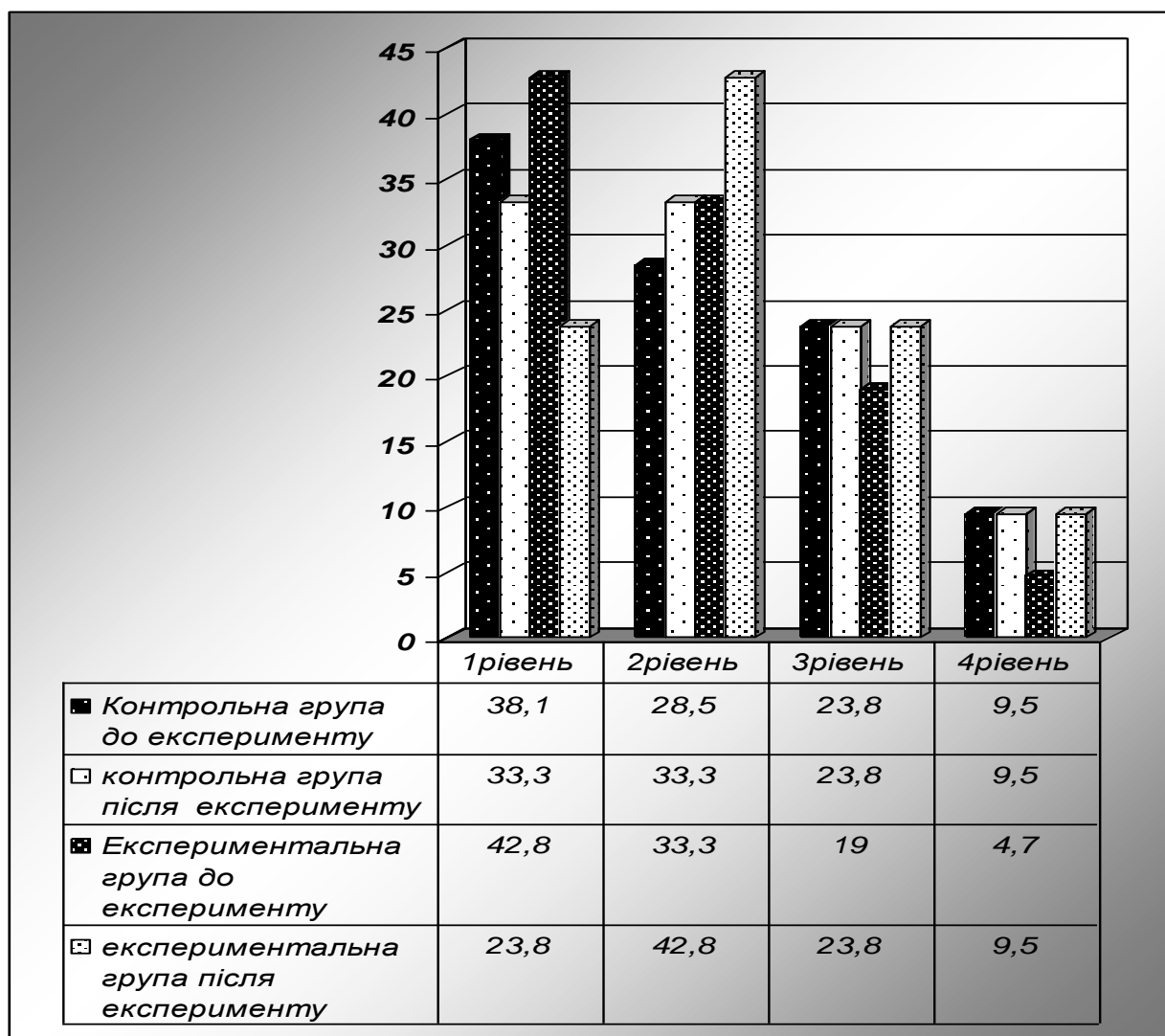


Рис.2.1. Дані про повноту знань учнів з інтелектуальними порушеннями контрольної та експериментальної груп до і після проведення експерименту(%)

Аналіз табличних даних (табл.2.1), щодо рівня правильності (адекватності) знань показує, що стосовно початкового та середнього рівнів кількість дітей в контрольній та експериментальній групах до експерименту була однаковою (початковий-23,8%; середній-28,5%учнів)(табл.2.1.).

Таблиця 2.1

Дані про сформованість у здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями природничих знань за показником правильності до і після проведення

експерименту

Підсумкові дані показують, щодо першого (початкового) рівня результати покращились в обох групах, але в експериментальній групі (14,2%) менша кількість дітей залишилась на початковому рівні, ніж в контрольній (19%). Значно зріз показник, що характеризує середній рівень знань в

Рівень адекватності знань	Вихідні дані (до проведення експерименту) (А)		Підсумкові дані (після проведення експерименту) (В)		Різниця між В і А	
	Контрольна група (%)	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)	Експериментальна група (%)
1.Початковий	23,8	23,8	19	14,2	-4,8	-9,6
2.Середній	28,5	28,5	33,3	38,1	4,8	9,6
3.Достатній	33,3	38,1	42,8	33,3	9,5	-4,8
4.Високий	14,2	9,5	4,7	14,2	-9,5	4,7

експериментальній групі (на 9,6%), хоча в контрольній групі теж збільшився (на 4,8%). Підсумкові дані щодо достатнього рівня знань говорять, що в контрольній групі вони самостійно зросли (було - 33,3%;стало - 42,8%), а в експериментальній зменшились (було 38,1%;стало 33,3%) за рахунок переходу на більш високий рівень, який визначається правильним трактуванням природничого поняття відповідно до його суті (було - 9,5%;стало - 14,2%). А в контрольній групі навпаки, кількість учнів, які були на високому рівні, зменшилась (на 9,5%).

Аналіз даних експерименту. дає нам змогу стверджувати, що позитивні зміни в знаннях учнів відбуваються лише в експериментальній групі. Так, підсумкові дані в контрольній групі на початковому рівні ще більш погіршились (на 9,6%), а це означає, що ще більша кількість дітей порівняно з вихідними даними не може вербально розкрити зміст природничих понять, встановити причинно-наслідкові зв'язки. При цьому в експериментальній групі дані покращуються: кількість дітей, які були на початковому рівні зменшилась (на 9,6%).

Отже, завдяки спеціально організованому навчанню в експериментальній групі після експерименту покращилися знання за їх усвідомленістю.

В експериментальній групі для формування системності знань необхідно було їх засвоїти за схемою:

- а) формування поняття, запис та наочне зображення цього поняття;
- б) виділення головних, з ряду другорядних ознак;
- в) порівняння певного поняття з іншими та встановлення між ними взаємозв'язків;
- г) способи отримання відомостей про поняття;
- д) компетенції;
- є) вміння знаходити місце певного поняття в загальній природничій системі.

Формування знань за показником системності досягалося за допомогою різних пізнавальних завдань. На кожному уроці використовувались опорні схеми для побудови розповіді, для опису чи аналізу певного поняття. На початку експерименту розумово відсталі учні не могли самостійно встановити причинно-наслідкові зв'язки, лише описували що зображено на малюнку. Так, наприклад, на малюнку намальовано сонце, кущ та смородина. Треба пояснити що від чого залежить та як прослідковуються ці зв'язки. З кожним уроком ми помічали, як покращувались відповіді учнів. На останніх уроках діти навіть самі пропонували свої варіанти завдань, схем для простеження зв'язків між живою та неживою природою.

Як бачимо, і в контрольних, і в експериментальних класах загалом відбулося покращення в учнів з нижніх рівнів на вищі. Проте в контрольній групі, якщо підсумкові дані і покращуються, то тільки на нижчих рівнях, на більш високих (достатній та високий рівень) або не змінюються, або погіршуються. Наприклад, за показником усвідомленості підсумкові дані на початковому рівні збільшилися на 9,6%, що означає погіршення результатів за цим показником.

Отже, можна зробити висновок, що розроблене педагогічне забезпечення якостей знань, а саме дотримання визначених дидактичних вимог стимулює формування та становлення цих якостей, а саме підвищує якість засвоєних знань. Результати формуючого етапу дослідження дають можливість стверджувати, що якості засвоєння природничих знань учнями експериментальних класів значно краща, ніж контрольних, помітно підвищився рівень їх сформованості. Це дає можливість стверджувати про результативність нашої методики.

2.2. Методичні рекомендації щодо реалізації педагогічної технології формування уявлень про навколишній світ у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку

Реформування освіти в Україні потребує підвищення ефективності шкільного навчання. Вирішення цієї проблеми є актуальною і для системи освіти дітей з порушеннями розумового розвитку. Вирішення проблеми підвищення ефективності навчання передбачає передусім забезпечення якісного засвоєння учнями навчального матеріалу.

Педагогічний процес, а саме навчання, у спеціальній школі спрямоване на те, щоб досягти повноцінного засвоєння учнями якомога більшої кількості знань на найвищому рівні. Таким чином, знання взаємозв'язків різних якостей допомагає цілеспрямовано формувати їх і разом з тим, шукати недоліки якостей знань.

Основним завданням уроків природознавства у спеціальній школі є

розширення елементарних знань про предмети та явища природи, розкриття зв'язків між неживою і живою природою, а також природою та трудовою діяльністю людей, вивчення природи як цілісного явища, взаємозв'язків між окремими його елементами. Уроки природознавства формують світогляд учнів, сприяють корекції та розвитку логічного мислення, мови, пам'яті, вихованню особистості. Природничий матеріал уможливує виховання особистості дитини та становлення у неї порушеної пізнавальної діяльності.

Підвищення ефективності навчання, зокрема навчання природознавства в школі, передбачає сприяння засвоєнню учнями знань з урахуванням усіх найважливіших їх якостей.

Важливою для пошуку педагогічного забезпечення якісних характеристик знань є думка про розгляд процесу навчання як педагогічної системи, яка складається з педагогічних компонентів: цільового, змістового, методичного, організаційного та результативного. Цільовий компонент містить всю різноманітність мети і завдань педагогічної діяльності: від головної мети – формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості; – до конкретних завдань формування окремих якостей чи їх елементів. Методично-організаційний компонент передбачає взаємодію педагогів та вихованців, їх співробітництво, організацію та управління процесом, маючи на увазі підсумковий результат. Результативний компонент відображає ефективність його функціонування, характеризує досягнуті здобутки у відповідності з визначеною метою та завданнями. Змістовий компонент розглядається як основа формування в процесі навчання умінь і навичок, тобто інших показників ефективності педагогічного процесу, та відображає сутність того, що реалізується в процесі досягнення як загальної мети, так і кожного завдання. Змістовий компонент навчання (зміст), його методика, організаційні форми добираються і використовуються відповідно до мети і результату. А мета і результат – це конкретні якісні характеристики знань (їх якості). Враховуючи особливості пізнавальної діяльності дітей, своєрідність природничого матеріалу та особливості його засвоєння учнями спеціальної школи, ми вважаємо

доцільним застосувати таку структуру формування природничих знань та формування кожної якості, яка б передбачала використання відповідного їй змісту навчання (з навчальної програми), методичних засобів, організаційних форм.

Підвищення якості знань та становлення їх якісних характеристик істотно залежить від того, наскільки педагог усвідомлює конкретні труднощі дитини і намагається запобігти їх виникненню, цілеспрямовано добираючи при цьому ефективні методичні засоби та прийоми для їх подолання.

Нами виділені найсуттєвіші дидактичні умови, які сприяють підвищенню ефективності навчання, формуванню природничих знань та формуванню якісних характеристик та забезпечують їх інтелектуальний розвиток у розумово відсталих дітей. Під час формування природничих знань важливо дотримуватися цих умов, а саме:

- поетапність формування природничих понять;
- системно-структурний аналіз змісту природничого матеріалу;
- конструювання системи пізнавальних завдань для формування природничих понять;
- використання міжпредметних зв'язків;

Процес формування знань, а отже, і формування якісних характеристик потребує системного підходу. Визначені дидактичні умови перебувають у тісному взаємозв'язку, що дає підставу стверджувати, що формування природничих знань, їх якостей залежить не стільки від кожної окремо взятої дидактичної умови, скільки від їх сукупності.

Дидактичні умови складають вимоги до змісту, методики та організації навчання в школі. Розкриємо вимоги до виділених нами дидактичних умов.

I. Дотримання поетапності формування природничого поняття.
Формування знань(уявлень та понять) – це тривалий процес, який вимагає ретельного підходу до підбору навчального матеріалу, використання найефективніших методів та прийомів на уроках природознавства. Формування поняття має здійснюватися за такими етапами:

-Мотиваційна і змістова підготовка до засвоєння природничого поняття.

Завданням цього етапу є забезпечення сталої мотивації учнів до уроків природознавства. Формування позитивного емоційного ставлення до навчання забезпечується використанням у навчальному процесі цікавих фактів, яскравих прикладів, інформації, що відповідає потребам та інтересам учнів. Емоційне переживання учнів викликає все нове, яскраве, незвичне, цікаве, насичене живими образами. Зацікавлення розумово відсталих учнів змістом навчального матеріалу потребує систематичності у роботі вчителя.

З метою формування позитивних мотивів навчання доцільно систематично використовувати додатковий пізнавальний матеріал, ігри, різноманітну наочність, змагання, незвичні способи постановки й оформлення навчального завдання, художню літературу, засоби мистецтва та ін. Мотивація діяльності повинна здійснюватись протягом усього процесу формування природничого поняття. Вибір прийомів її здійснення залежить від конкретної ситуації. Тому на кожному етапі процесу формування природничого поняття доцільно цілеспрямовано залучати різні прийоми мотивації. На етапі актуалізації знань важливо забезпечити мотиваційну установку на діяльність. З цією метою варто використовувати різні спонуки: розкривати мету і план уроку, підкреслювати практичну значущість теми. На етапі вивчення нового матеріалу треба залучати всі аналізатори, тобто використовувати різну наочність, співставляти приклади життєвих ситуацій з трактуванням окремих явищ, при вивченні нового, використовувати ТЗН. На етапі узагальнення, систематизації та застосування набутих знань варто використовувати загадки, кросворди, вводити елементи змагання.

-Організація чуттєвого сприймання ознак, властивостей предметів або явищ природи.

Об'єкти, що сприймаються, складають чуттєвий досвід дитини, без якого неможливе засвоєння знань – природничих понять. Тому обов'язковим етапом процесу формування природничого поняття є чуттєве сприймання – відображення реальних предметів, явищ, процесів навколишнього світу.

Свідоме сприймання забезпечується попереднім добором і демонструванням об'єктів природи, які за змістом повинні відповідати змістові того поняття, яке формується. Щоб сприймання було цілісним, доцільно використовувати прийоми, які одночасно актуалізують чуттєвий досвід дитини – це унаочнення, спонукання, за допомогою стислого пояснення вчителя. В процесі формування і розвитку сприймань учитель має за допомогою різних способів (проведення дослідів, спостережень, використання технічних засобів навчання) підвищувати навчальну активність учнів. На свідомість сприймання предметів і явищ навколишнього світу значний вплив має правильно організоване спостереження в природі; спостереження натуральних об'єктів; слово вчителя; вправи, які уточнюють сприймання; підвищення активності учнів.

Формою більш узагальненого, але разом з тим наочного, чуттєвого відображення природи є уявлення. Одним з прийомів формування природничих уявлень, є «замальовування предметів», яке примушує учнів уважно вдивлятися в об'єкт, підмічати особливості його форми, кольору тощо. Якщо умови не дозволяють витратити багато часу на малювання, то вчителю можна використовувати картки або малюнки предмета, що вивчається. Так наприклад, на уроці вчитель роздає такі малюнки та просить наклеїти їх в робочий зошит. Мета такого виду роботи полягає в тому, що під час закріплення матеріалу чи повторення на наступних уроках дитина зможе краще пригадати та сформулювати свою відповідь.

Організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак поняття, яка розпочинається тоді, коли у свідомості дитини є достатня кількість конкретних фактів, уявлень, тобто матеріал для мислення, здобутий на попередньому етапі. Для реалізації усвідомлення сформованих у учнів з ООП уявлень, утворення нових необхідно оволодіти прийомами розумової діяльності (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення).

Важливим завданням вчителя слід вважати цілеспрямовану роботу над прищепленням учням з ООП умінь та навичок користуватися прийомами розумової діяльності, значне місце серед яких відводиться порівнянню. Для

розв'язання цього завдання ми сформулювали ряд вимог, дотримання яких дає можливість стимулювати розумово відсталих учнів до порівняння об'єктів з метою пізнання їх сутності і на основі цього формувати початкові узагальнені уявлення. Серед них можна назвати такі:

1) доцільний вибір дидактичної ситуації, де використання прийому порівняння є неодмінним фактором глибокого усвідомлення об'єкта природи, що вивчається;

2) залучення до порівняння однорідних об'єктів, що мають подібні і відмінні ознаки;

3) використання «планів-орієнтирів» (інструкція вчителя, детальний план, схема, роздаткові картки) для кращого орієнтування учнів під час самостійного порівняння;

4) поступове збільшення порівнювальних ознак предметів (порівняння за суттєвими ознаками);

5) поступовий перехід від порівнянь, здійснюваних на основі безпосередніх дій з предметами, до порівнянь об'єктів за уявленнями.

Узагальнення і словесне визначення суті поняття, позначення його відповідним терміном. У процесі усвідомлення істотних ознак поняття відбувається поняттєве узагальнення, яке призводить до утворення окремих понять. Зміст поняття узагальнюється у визначенні. Для цього доцільно повторити всі істотні ознаки (за запитаннями вчителя чи схематичним планом) та провести словникову роботу.

Введення сформованого поняття у систему природничих знань. Включення поняття в систему допомагає забезпечити повноту його основи, глибше розкрити сукупність суттєвих ознак тих предметів і явищ, які охоплюються даним поняттям. Важливо об'єднати засвоєні поняття в систему, розкрити зв'язки і відносини між елементами цієї системи, розташувати їх у певному порядку та послідовності.

Опора на набуті знання здійснюється і під час сприймання та усвідомлення, і під час закріплення та використання нових знань. Нові знання

можуть засвоюватись тільки на фундаменті вже набутих знань і вмінь. Нове дитина завжди пізнає на основі порівняння його з вже відомим їй, пошуків у ньому подібного і відмінного. Невідоме пізнається тільки через відоме в результаті зіставлення, порівняння, узагальнення, абстрагування. Якщо, пояснюючи новий матеріал, учитель встановлює взаємозв'язки з вже вивченим матеріалом, тоді нові знання засвоюються учнями більш глибоко та свідоміше. Використання вже знайомих знань під час засвоєння нових сприяє не тільки кращому усвідомленню цих нових знань, а й запобігає забуванню вже засвоєного. Поняття є сформованим, якщо учень може оперувати ним.

Перед спеціальною школою стоїть дуже важливе завдання: озброїти учнів з ООП певним колом знань та необхідними вміннями і навичками для підготовки їх до активної участі у суспільному житті. Виконання цього завдання значною мірою залежить від всієї системи організації навчально-виховного процесу в школі. Одне з центральних питань – взаємозв'язок між знаннями, вміннями та навичками: знання готують учнів до оволодіння вміннями, а набуті вміння в свою чергу сприяють успішному оволодінню знаннями. Мало зрозуміти і запам'ятати зміст матеріалу, треба навчити школяра застосовувати знання для виконання теоретичних і практичних завдань. Інакше процес засвоєння знань не буде завершеним, а самі знання учнів будуть неглибокими, недієвими. Наявність в учнів добре засвоєних знань, умінь є однією з умов успішного розвитку у них вміння застосовувати природничі знання на практиці, тобто оперувати ними.

На уроках ЯДС вчителю доцільно подавати природничий матеріал в цілісній системі, встановлювати взаємозв'язок між окремими її предметами та явищами, що сприятиме розвитку навичок порівняння, співставлення, виділення суттєвих зв'язків, робити прості висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, узагальнення. З метою підвищення ефективності навчання природознавства, необхідно:

- формувати правильне розуміння, ставлення до явищ природи;
- сприяти загальному розвитку учнів, зокрема корекції порушень

розумового розвитку;

- вчити учнів розпізнавати найбільш поширені культурні і дикорослі рослини, рослини, що ростуть в городі, полі, саду;

- організувати спостереження за розвитком рослин в цілому і за окремими їх органами;

- показати роль рослин і тварин в житті людини;

- прищепити учням навички догляду за рослинами і тваринами, прищепити любов до природи.

Здійснення системно-структурного аналізу змісту природничого матеріалу.

Кожне природниче поняття разом з ознаками, що його характеризують, утворює систему, тобто є цілісним системним об'єктом. Так, у процесі вивчення різноманітності рослин світу можна виділити, беручи за основу будову їх зовнішніх органів, такі групи рослин: дерева, кущі, трав'янисті рослини. Під час вивчення різних груп рослин (рослини лісу, саду, городу) учням пояснюється, що у дерева один дерев'янистий стовбур, в куща-декілька, трав'янисті рослини мають соковиті стебла; проте у всіх них є спільні ознаки, що характеризують поняття – рослина. Під час формування понять – дикорослі та культурні рослини основою для віднесення будь-якої рослини до однієї з цих груп слугує їх місце у діяльності людини. У будь якого випадку така схема дає можливість прослідкувати місце поняття «рослина» в системі «рослина – частина живої природи». Системність знань розглядається як один з основних показників їх якості, який свідчить про високий рівень засвоєння учнями понять. Правильний зв'язок понять у системі забезпечує їх ієрархію і оперування ними. Оперуючи новими поняттями, учні пов'язують їх з іншими, засвоєними раніше, включаючи їх, таким чином, у систему понять. Утворення поняття, можна вважати відносно закінченим, якщо учні ввели його в систему понять, яка вже склалася, тобто коли відбулася систематизація, коли вони можуть вільно вживати сформоване поняття в нових ситуаціях (забезпечення дієвості знань). Знання, організовані в систему, міцніше втримуються в пам'яті,

надійніше відтворюються і швидше актуалізуються. Під час вивчення предмета, саме на початковому етапі, доцільно формувати в учнів «загальну картину», а потім збагачувати та поглиблювати її. Отже, навчання природознавства має розгортатися у вигляді «дерева» понять: спочатку розглянути поняття у загальному вигляді, а потім поступово накопичувати знання про це поняття. Цим забезпечується усвідомленість навчання. Важливе значення у формуванні системи понять має вміння учнів виявляти та встановлювати між об'єктами живої та неживої природи причинно-наслідкові зв'язки та залежності. Їх система включає залежності між:

- рослинами і тваринами, тваринами та працею людей;
- живою та неживою природою, життям рослин, тварин, сонцем як джерелом тепла і світла.

Системне засвоєння природничих понять потребує застосування певних прийомів навчальної діяльності. Відповідно до них відносимо:

- відтворення опорних знань на основі різних джерел (слово вчителя, карти, підручник). Його важливість обумовлена тим, що системність знань характеризується насамперед встановленням зв'язків між сформованими елементами знань і новими поняттями;

- виявлення причинної залежності між ознаками одного і того ж поняття й іншими елементами знань;

- виявлення родових, причино-наслідкових зв'язків між поняттями;
- систематизація понять в схемах, малюнках, таблицях;
- характеристика об'єктів за певним планом;
- узагальнення матеріалу.

Таким чином, здійснення системно-структурного підходу до змісту, обсягу природничого поняття, що формується та його місце у системі знань має значний вплив на повноту, усвідомленість засвоєння та дієвість знань.

Конструювання системи пізнавальних завдань для формування природничих понять. Пізнавальне завдання — це таке завдання, яке потребує для свого розв'язання різних методів пошукової діяльності, завдяки яким

забезпечується оптимальне просування у засвоєнні змісту навчання. В основу конструювання системи таких завдань, покладаються прийоми розумової діяльності (мисленнєві операції), а саме: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, аналогія, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Пізнавальні завдання можуть бути у вигляді: запитання (це завдання, яке сформульоване у питальній формі та не містить спеціальної інформації, необхідної для його виконання); вправи (це завдання, яке запропоноване у будь-якій формі, але спрямоване на відпрацювання в учнів набутих умінь та навичок); задачі (це завдання на знаходження якогось результату, коли дії для його виконання не вказані, але в умові задачі є основна частина необхідної інформації).

Крім того, пізнавальні завдання можуть мати форму кросвордів, дидактичних ігор, загадок, ребусів тощо. Так, загадки сприяють розвитку уваги, мислення дітей з інтелектуальними порушеннями, формування в них умінь виділяти й уподібнювати суттєві ознаки різних об'єктів. Використання загадок на уроці посилює його емоційність, активізує учнів з ООП.

На уроках ЯДС в поєднанні з іншими методичними прийомами доцільно використовувати завдання, загадки, кросворди, вірші, казки, оповідання про різноманітність природного світу; проводити ігри, ігри-подорожі, вікторини, хвилинки цікавого тощо, залежно від мети уроку, змісту навчального матеріалу, знань учнів та ін. Все це дуже зацікавлює дітей, дає їм більш поширені знання, вони краще і швидше запам'ятовують матеріал. В іграх діти виконують різноманітні пізнавальні завдання. Пізнавальні завдання в іграх на природничому матеріалі можуть бути найрізноманітнішими і передбачають закріплення уявлень про предмети і явища природи, розвиток умінь порівнювати предмети, виділяти основні і другорядні їх ознаки, здійснювати класифікацію предметів, встановлювати логічну послідовність подій та ін.

При повторенні матеріалу учням з ООП можна запропонувати гру, коли вчитель називає предмети, серед яких треба визначити ті, які поставлені за

умовою. Так, наприклад, вчитель називає рослини, серед них треба виокремити ті, що ростуть в саду; подібні ігри допомагають не тільки виявити знання, а й виробляють уважність. Дуже цікавими є ігри-подорожі. Наприклад, вивчаючи розділ «Рослини», можна провести цікаву подорож до весняного лісу. Під час подорожі використовують таблиці і картини, діапозитиви, фрагменти фільмів, натуральні об'єкти, які допомагають конкретизувати уявлення. Подача матеріалу у вигляді подорожі збуджує емоції дітей, розширює їх кругозір. Гра допомагає активізувати навчальний процес, розвиває спостережливість дітей, увагу, пам'ять, мислення, збуджує інтерес до навчання. Урізноманітнення видів роботи із застосуванням гри або використанням цікавого матеріалу знімає втому, гальмівні процеси мозку, загострює пам'ять, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу.

У процесі формування природничих понять доцільно використовувати пізнавальні завдання на: порівняння з наступним встановленням та поясненням відношення подібності й відмінності між об'єктами і явищами природи; класифікацію; використання аналогії, як засобу перенесення способу дій; визначення головного; визначення та пояснення зв'язків між причиною і наслідком; узагальнення та конкретизацію знань.

Вчитель може керувати формуванням в учнів розумових операцій завдяки пізнавальним завданням, які поступово ускладнюються. Така методика забезпечує ширші можливості для переносу засвоєних прийомів пізнавальної діяльності у нові ситуації. Важливою умовою формування в учнів природничих понять та конкретних уявлень про природу є участь всіх органів чуттів у сприйманні навколишнього середовища. Ця умова реалізується, коли процес сприймання предмета відбувається під керівництвом учителя.

Систематичне розв'язання учнями з інтелектуальними порушеннями пізнавальних завдань на уроках ЯДС позитивно впливає на підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу й формування якісних знань з цього предмета.

Пропонуємо зразки пізнавальних завдань з природознавства, які

сприяють формуванню якісних знань та їх якісних показників (розділ «Рослини городу»).

Формування знань за показником правильності

1) Підкреслити правильну відповідь

-Для життя рослини потрібні:

а) широке приміщення з великою кількістю рослин;

б) світло, повітря, вода, поживні речовини.

-Рослини, які вирощує людина, називаються:

а) овочевими; б) плодовими; в) культурними; г) дикорослими.

2) Назви рослин розподіли стрілками на групи.

а) культурні рослини тополя

береза

сосна

б) дикорослі рослини картопля

кульбаба

капуста

яблуня

3) Підкреслити правильну відповідь.

- За якою ознакою всі рослини поділяються на дерева, кущі і трави?

а) за розміром; б) за різновидністю стебел; в) за віком.

-Дерева, що ростуть в городі називають:

а) плодовими; б) хвойними; в) листяними

4). Підкресли слово, яке зайве в цьому рядку (мета-формування вміння виділяти головні ознаки предметів).

Горох, квасоля, картопля, соя.

Міжпредметність – це сучасний принцип навчання, який впливає на відбір та структуру навчального матеріалу цілого ряду предметів, посилюючи системність знань учнів, активізуючи методи навчання, орієнтуючи вчителя на застосування комплексних форм організації навчання, забезпечуючи єдність навчально-виховного процесу.

Отже, в спеціальній школі повинно мати місце нагромадження в школярів знань про предмети і явища природи, при чому знань нерозрізнення, а об'єднаних провідною ідеєю – ідеєю взаємозв'язку всіх явищ природи, цілісного формування уявлення про природниче поняття. Це досягається завдяки підходу до вивченого об'єкта чи явища як до системи, яка складається з багатьох взаємозв'язків та залежностей між різними елементами природи.

Підвищенню ефективності навчання природознавства у допоміжній школі сприяє вивчення якостей знань учнів та визначення дидактичних умов їх забезпечення.

Висновки до другого розділу

В результаті проведення формуючого експерименту з метою формування природничих знань та забезпечення їх якостей в учнів допоміжної школи, ми дійшли наступних висновків:

1. Підвищення ефективності навчання дітей з інтелектуальними порушеннями у розвитку природознавства можливе на основі дотримання дидактичних умов забезпечення у них якості знань. В основу визначення дидактичних умов покладається добір засобів педагогічного впливу (змісту, методики, організаційних форм навчання), його принципів з метою диференційованого та системного формування у школярів знань за їх якісними характеристиками; визначення вимог до конструювання та використання цих засобів з урахуванням суті основних якісних характеристик, змістових ліній їх формування, виявлених особливостей та рівнів знань учнів.

2. Спеціальна організація педагогічного процесу з метою підвищення якості знань з природознавства в учнів допоміжної школи полягає у проведенні роботи, спрямованої передусім на забезпечення ефективного засвоєння школярами програмового матеріалу загалом. Така робота передбачає врахування загальнодидактичних принципів та принципів спеціальної педагогіки, принципів навчання природознавства; дотримання дидактичних умов формування природничих знань (уявлень та понять), а саме: поетапність формування природничих знань, системно-структурний аналіз змісту

природничого матеріалу; конструювання системи пізнавальних завдань, використання міжпредметних зв'язків.

Етапність формування в учнів з інтелектуальними порушеннями природничих знань передбачає мотиваційну та змістову підготовку до засвоєння природничого поняття; організацію чуттєвого пізнання ознак, властивостей предметів або явищ, формування уявлень про них, або актуалізацію раніше сформованих уявлень; організацію розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак; забезпечення узагальнення, вербалізацію суті об'єкта, позначення його відповідним терміном; введення сформованого поняття в систему природничих понять. Етапність формування природничих знань конкретизувалася умовами їх забезпечення відповідно до рівнів психічного відображення об'єкту вивчення (сенсорно-перцептивного, уявлення, мовленнєво-мисленнєвого). Кожен етап формування природничих знань забезпечувався використанням усіх основних методів навчання, відповідним змістовим матеріалом та проведенням роботи на уроках переважно у фронтальній формі.

Системно-структурний аналіз змісту природничого матеріалу передбачає з'ясування основних елементів об'єкту та встановлення зв'язків між ними. З цією метою під час вивчення природничого матеріалу розгляд поняття (явища) розпочинається в загальному вигляді, надалі з'ясовуються його структурні елементи (найважливіші характеристики тощо) та поступово визначається характер зв'язку між ними. Конструювання системи пізнавальних завдань полягає в використанні для свого розв'язання різних методів пошукової діяльності, завдяки яким забезпечується оптимальне просування у засвоєнні змісту навчання. В основу конструювання системи таких завдань, покладаються прийоми розумової діяльності (мисленнєві операції). Використання міжпредметних зв'язків передбачає актуалізацію і застосування учнями знань з різних предметів для формування природничих знань і організацію їх переносу у нові ситуації, що сприяє становленню дієвості знань.

3. Підвищення якості знань з ЯДС у учнів з інтелектуальними

порушеннями забезпечується формуванням усіх найважливіших їх якісних характеристик, завдяки використанню спеціально розроблених уроків та завдань, послідовність та особливості застосування яких визначаються сутністю їх формування та особливостями їх прояву у учнів з інтелектуальними порушеннями. Формування усвідомленості знань передбачає забезпечення розуміння учнями матеріалу, виділення в ньому головного та його вербалізацію. З цією метою навчальний матеріал має містити головні та другорядні ознаки, що уможливають їх порівняння, узагальнення, виділення важливого, істотного. Для формування усвідомленості знань використовуються такі методичні прийоми як запитання та пізнавальні завдання. Формування системності знань передбачає засвоєння найсуттєвіших їх елементів та встановлення зв'язку між ними. Для забезпечення системності знань використовуються опорні структурно-логічні схеми. Учень завдяки чітко окресленим блокам у змісті навчання, виділенню основних понять, використанню символів, малюнків, схем, у матеріалі визначає головне та відшукує зв'язки між природничими явищами. Формування дієвості передбачає наявність в учнів усіх якісних характеристик знань: повноти, правильності, усвідомленості та системності. З цією метою використовуються передусім пояснювально-наочний та репродуктивний методи навчання. Пояснювально-наочний метод забезпечує подачу інформації про засоби діяльності, про конкретні правила та про сфери застосування знань. Репродуктивний метод передбачає застосування варіативності типових вправ, накопичення навичок та вмінь учнями.

4. Результати аналізу підсумкових даних дають можливість стверджувати, що у учнів експериментальної групи рівень засвоєння знань з ЯДС за їх якісними показниками (повнота, адекватність, усвідомленість, системність, дієвість) значно вищий, ніж контрольних. Таким чином, отримані результати дослідження свідчать про ефективність запровадженої експериментальної навчальної роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями у спеціальній школі.

ВИСНОВКИ

Здійснивши дослідження з особливостей застосування індивідуального підходу здобувачів освіти у процесі навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» нами з'ясовано:

1. Базою процесу розвитку і навчання здобувачів освіти є активний пізнавальний процес, результатом якого постає особистісне новоутворення, що має проявлятися під час цілеспрямованої діяльності. Виокремлено структурні компоненти творчого мислення учнів: мотиваційний, когнітивний і емоційний.

2. Розкрито, що сутнісні характеристики творчого мислення здобувачів початкової освіти ґрунтуються на їхніх індивідуальних особливостях: природних задатках (нахилах), приналежності до конкретного типу темпераменту, специфіки характеру сприймання дійсності.

Характерними віковими особливостями дітей з ООП в навчальній діяльності є стійкість у відтворенні набутих знань різними нестандартними способами. Творче мислення учнів на уроках «Я досліджую світ» доцільно розвивати, опираючись на репродуктивну та інноваційну пізнавальну діяльність, яка є найкращим та ефективним проявом ініціативно-творчого вияву індивідуальних особливостей дітей.

Процес вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» потрібно здійснювати, базуючись на таких принципах: індивідуалізація освітнього процесу, вільне творче вираження учнів, практичне пристосування дітей до навколишньої дійсності, природи, цілеспрямовано здійснювати педагогічний вплив на дітей з ООП, враховуючи при цьому їхні вікові особливості у процесі пізнавальної діяльності. Відзначимо, що одним з основних суттєвих засобів у розвитку творчих здібностей на уроках «Я досліджую світ» є комунікативність практичної діяльності, у процесі якої є можливість реалізовуватися навчанню та виховання через продуктивне спілкування.

3. Під час констатувального експерименту виявлено, що значна частина учнів мають низький і середній рівні, а це потребує розробки ефективних педагогічних умов для застосування індивідуального підходу в процесі

продуктивної діяльності на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

4. Виявлено, що ефективним розвиток творчого мислення учнів початкової освіти на уроках «Я досліджую світ» можливий при забезпеченні дотримання визначених педагогічних умов:

- врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей з ООП;
- проблемний виклад навчального матеріалу;
- використання сучасних інноваційних технологій вивчення освітньої галузі «Природознавство»;
- стимулювання позитивних емоцій в учнів під час творчого процесу, дієвість їхньої творчої;
- застосування міжпредметних зв'язків у навчанні та інтеграція змісту певних дисциплін;
- практичне спрямування набутих знань;

Проте, здійснене дослідження не висвітлює всіх аспектів окресленої проблеми та потребує подальшого обґрунтування й впровадження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабій М.Ф. Нові психологічні напрямки організації навчального процесу з природознавства (монографія). Луцьк, 2013.117с.
2. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах. К.: Веселка, 1998.334с.
3. Бєскова Н.В., Сак Т.В. Природознавство. Підручник для 3-го класу загальноосвітньої школи педагогічної корекції. К.: Благовіст, 2020.127с.
4. Бєскова Н.В., Сак Т.В. Природознавство. Підручник для 4-го класу загальноосвітньої школи педагогічної корекції. К.:Богдана, 2014.180с.
5. Бондар В.І. Диференціювання природничих понять учнями допоміжної школи // Питання дефектології: Наук.-метод. зб. Вип.6. К.: 2021. С.8-15.
6. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: Навчальний посібник. К.: Наш час, 2020. 176с.
7. Бондар В.І. Освіта дітей з особливими освітніми потребами: пошуки та перспективи, сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти: українсько-канадський досвід : матеріали міжнар. конф. (Київ, 25-26 травня 2004 р.) / за ред. В. Бондаря, В. Петришина. К.: Науковий світ, 2004. 200 с.
8. Бондар В. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. К.: 2013. 128 с.
9. Бугрій О.В. Удосконалення перевірки й оцінки знань учнів / Теорія і практика педагогічного процесу: Збірник наукових праць. Х., 2020.С.6-11.
10. Вавіна Л.С. Розвиток теорії і практики диференційованого навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку у науковому доробку І.Г. Єременка // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Науково-методичний збірник. Випуск 4. К.: Знання, 2004. 105 с.
11. Варакута О.М Дидактичні умови формування природничих понять в учнів початкових класів. Дис. ... канд. пед. наук Т., 2021. 219с.
12. Васенков Г.В. Педагогічні аспекти навчання розумово відсталих школярів. Корекційна педагогіка: теорія та практика. 2009.№2. С.13 - 17.

13. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у розумово відсталих дітей у позакласній виховній роботі: Дис. ...канд. пед. наук. К., 2001.273с.
14. Вожегова Т.В. Проблема індивідуалізації і диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50-90-х рр. ХХ ст. : автореф. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки. Луганськ, 2018. 20 с.
15. Головка Н.І. Узагальнення і систематизація знань учнів природничих предметів із застосуванням засобів відеоінформації: Дис. ...канд. пед. наук. К., 1996. 149с.
16. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376с.
17. Горяна Л.Г. Організація роботи учнів з підручником у процесі навчання біології в 6-8 класах: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. К., 2004. 19с.
18. Горська Н.О. Педагогічні умови формування узагальнених природничих уявлень в учнів молодших класів допоміжної школи // Питання дефектології. 13 вип. Наук.-метод.зб. К.: С.42-45.
19. Дидактичні умови підвищення ефективності розвитку пізнавальної діяльності і самостійності молодших школярів. Методичні рекомендації . Кривий Ріг, 2022. 53с.
20. Дидактичні умови міцності засвоєння навчального матеріалу (Криворіж.дер.пед.інс-т): За ред.Д.Т.Федоренко. Кривий Ріг, 2019. 36с.
21. Дубовський С.О. Шляхи систематизації знань учнів допоміжної школи //Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин:Матер.Всеукр.наук.-практ.конф./2-4 лист.1994р./. К., 1994. С.58.
22. Дяченко Л.В. Розвиток розумових якостей молодших школярів у процесі навчання //Педагогіка і психологія: Зб.наук.праць. Х., 1998. -Вип.7. С.36-39.
23. Єременко І.Г. Рекомендації до методики вивчення учнів 1 класу спеціальної школи при організації диференційованого навчання. І.Г. Єременко,

Л.С. Вавіна, Г.М. Мерсіянова, В. Є. Турчинська. К.:1999. 109 с.

24. Єременко І.Г., Мерсіянова Г.М. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й уміннями. К: 2022.136с.

25. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Чернігів, 2013. 528с.

26. Зламанюк Л.М. Розвиток образного мислення старшокласників у процесі вивчення природничонаукових дисциплін: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.09 /Криворізький державний педуніверситет.Кривий Ріг, 2013. 21с.

27. Кузьміна О.В. Диференційоване навчання в умовах групової форми навчальної діяльності учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 Теорія навчання / О.В. Кузьміна. Х., 2002. 17 с.

28. Коваль Н.С. Самостійна робота учнів на уроках природознавства К.: 2022. 96с.

29. Комарова О.В. Методика узагальнення та систематизації знань з біології учнів: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. К., 2015. 20с.

30. Комарова О.В. Усвідомленість-якісний показник знань школярів //Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук.праць. Кривий Ріг, 2000. Вип.2. С.77-86.

31. Коренева І.М. Розвиток спостережливості молодших школярів у процесі вивчення природничого матеріалу: Дис. ...канд. пед. наук. К., 2013. 208с.

32. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості (Під ред. Л.М. Проком'єнко), Упор. В.В. Андріївська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. - К., 2020. 608с.

33. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої /допоміжної/ школи для дітей з порушеннями розумового розвитку //За ред.Хохліної О.П. Київ-Луганськ, 2002.

34. Липа В.О., Манько О.Г. Педагогічні засоби забезпечення системності знань учнів допоміжної школи // Інтеграція аномальної дитини в сучасній

системі соціальних відносин: Матер. Всеукр.наук.-прак. конф./2-3лист.1994 р./

35. Липа В.О. Використання міжпредметних зв'язків як ефективний шлях оптимізації формування знань у розумово відсталих учнів / В.О. Липа, О.В. Гаврилов // Збірник наукових праць Кам'янець- Подільського національного університету імені Івана Огієнка : в 2 ч. Серія : Соціально-педагогічна / [за ред.: О.В. Гаврилова, В.І. Співака]. Кам'янець-Подільський : Медобори 2006, 2012. Вип. ІХХ, ч. 2. С. 135 -146.

36. Матвеева М.П., Миронова С.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: Навч.-метод. посібник. Кам.-Под. держ. ун., 2015. 164 с.

37. Машенко О.М. Формування системи знань про природу (під час вивчення інтегрованих курсів з природознавства у 5-6класів): Автореф. дис. ...канд. наук. Луганськ, 2000. 18с.

38. Мерсіянова Г.М. Проблема вивчення дитини з порушенням розумового розвитку в працях І.Г. Єременка // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Науково-методичний збірник. Випуск 4. К.: Знання, 2004. 39 с.

39. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2008. 204 с.

40. Мякушко О.І. Психологічні особливості засвоєння природничого матеріалу молодшими школярами з порушенням мовленнєвого розвитку: Автореф. ...дис. канд. психол. наук. К., 2015. 24с.

41. Мякушко О.І. Тести досягнень в природознавстві для молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дефектологія. 2000. №2.С.21-27.

42. Мякушко О.І. Цілісний підхід як основа формування природничих знань у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі.- Вип.1.-К.:Інс-т дефектології АПНУ. 2000. С.137-142.

43. Мякушко О.І. Комплекс діагностичних і навчальних завдань з

природознавства: Методичні рекомендації для педагогів початкової ланки загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з важкими розладами мови та масових шкіл /За наук.ред.В.В.Тарасун. К., 2003. 112с..

44. Нарочна Л.К., Ковальчук Г.В., Гончарова К.Д. Методика викладання природознавства: Навчальний посібник.-2-е вид., перероб.і допов.К.: Вища школа, 1990. 302с.

45. Неліна О.Е. Систематизація та узагальнення знань і вмінь учнів як засіб активізації їх пізнавальної діяльності // Засоби навч. та наук. дослідн. роботи: Зб.наук.праць. Х., 1999. Вип.10. С.93-97.

46. Нечволод Л.І. Педагогічні умови впровадження робочих зошитів з друкованою основою в процес індивідуалізації навчання школярів: Дис. канд. пед. наук: 13.00.09. Х., 2000. 180 с.

47. Паламар О.М. Формування у молодших школярів мотивів учіння (на матеріалі природознавства): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. К., 2005. 20с.

48. Підласий І.П. Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів. К.: Знання, 1999. 48с.

49. Пруцакова О.Л. Формування основ екологічної культури учнів засобами дидактичної гри: Дис. ...канд. пед. наук. К., 2002.223с.

50. Психологічні умови ефективності дошкільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я / За наук. ред. В.В.Тарасун. К.:Актуальна освіта 2015. 286с.

51. Пустовіт Н.О. Екологічні задачі, ігри та вікторіни: Навч. посібник. К.: Наукова думка, 1995. 71с.

52. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Абрис, 2017. 416с.

53. Сак Т. Особливості формування причинно-наслідкового мислення у дітей з ЗПР: Дис. ...канд. психол. наук. К., 2022. 140с.

54. Сак Т.В. Корекційний розвиток розумових дій в учнів із затримкою психічного розвитку у процесі вивчення природознавства // Дефектологія. 2015. №3. С.22-25.

55. Сак Т.В. Наочні засоби навчання на уроках природознавства у школі інтенсивної педагогічної корекції // Дефектологія. 2015. №4. С.2-5.

56. Сікорський П. Диференційоване навчання і проблеми реформування освітньої системи. Шлях освіти. 1997. - №1. С. 7-12.

57. Співак Л. Корекційна роль природознавства в навчанні та вихованні дітей з обмеженими розумовими можливостями // Дефектологія. – 1999. – №1. – С.53-55.

58. Співак Л.А., Співак Я.О. Проблема розвитку пізнавальної самостійності учнів з психофізичними вадами // Вісник Луганського НПУ ім.Т.Шевченка. Педагогічні науки. 2005. №3(93) С.178-181.

59. Степанюк А.В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу: Дис. д-ра пед. наук. Тернопіль, 2022. 474с.

60. Стожок Л.С. Стан знань природничого матеріалу в учнів молодших класів допоміжної школи // Питання дефектології: Наук.-метод. зб. Вип.6. К.: 2016.С.15-23.

61. Тарасун В.В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні: Наук.-метод. посібник. К., 2018. 104с.

62. Трикоз С.В. Державний стандарт спеціальної освіти розумово відсталих дітей (початкова школа): Людина і світ // Держ.стандарт спец. освіти: Проект. К., 2014. С.276-270.

63. Хохліна О.П., Козленко М.О., Мерсіянова Г.М., Турчинська В.Е. Проект концепції державного стандарту розумово відсталих дітей // Дефектологія. 2020. №1. С.2-4.

64. Хохліна О.П. Визначення показників ефективності освітнього процесу в допоміжній школі // Дефектологія. 2003. №3. С.5-9.

65. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку К.: «Педаг. думка». 2020. 286с.

66. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної

спрямованості трудового навчання учнів з обмеженими розумовими можливостями: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. К., 2022. 41с.

67. Хохліна О.П. Педагогічні та розвивальні ефекти освіти // Вісник Луганського НПУ ім.Т.Шевченка, педагогічні науки. 2005. 13(93)грудень. С.203-209.

68. Шляхи піднесення ефективності засвоєння природничих знань учнями допоміжної школи (метод.лист) К.: 2021. 35с.

69. Pierangelo R., Giuliana G.A. What Every Teacher Should Know about Students with Special Needs. Promoting Success in the Classroom. 2004. 140 p.

70. Winzer M. Children with Exceptionalities in Canadian Classrooms. 7th ed. Toronto, Ontario, 2015. 652 p.

71. Ярошенко О.Г. Диференціація навчання. Енциклопедія освіти / за редакцією В. Г. Кременя. К. : ЮрінкомІнтер, 2008. С. 210– 211.

ДОДАТКИ

Додаток А

**ЗАВДАННЯ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ У СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ**

Завдання №1

1) Допиши речення:

До живої природи належить:

До неживої природи належить:

2) Заповни таблицю (Поставити знак + у відповідному стовпчику).

	Тверді тіла	Рідини	Гази
Пісок			
Вода			
камінь			
Нафта			
Повітря			
Крейда			
Молоко			
Глина			

3) Підкреслити правильну відповідь

- Каламутна вода –

а) прозора, безбарвна;

б) не прозора, можливий осад.

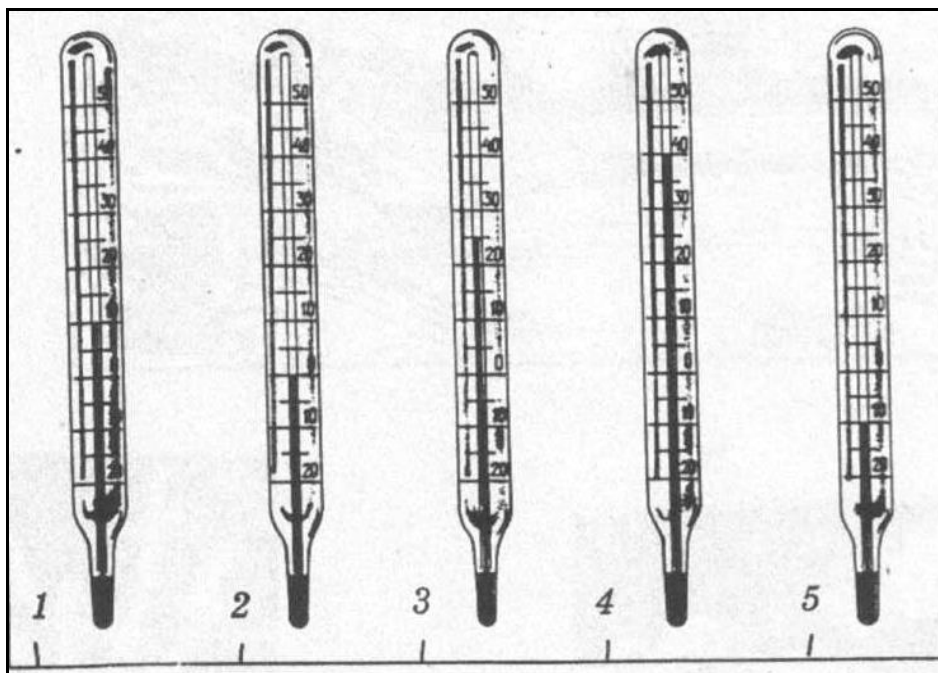
- Мінеральна вода –

а) з водопровідного крану;

б) з надр землі.

Додаток Б

Завдання №1. Запиши, яку температуру показує кожен з цих термометрів.



Завдання № 1

1) Розгляньте малюнок. Поясни, як зображені предмети залежать один від одного.

