

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ФУРДИЛО МАРІЯ СЕРГІЇВНА

**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОБ'ЄКТІВ ПРИРОДИ
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник

_____ А. В. Чобанян,

кандидат психологічних наук, ст. викладач
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
«____» _____ 20__ року

Виконавець

_____ М. С. Фурдило

«____» _____ 20__ року

Суми 2021

ЗМІСТ

Вступ	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОБ'ЄКТІВ ПРИРОДИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	8
1.1. Формування ціннісного ставлення до об'єктів природи як психолого-педагогічна проблема	8
1.2. Особливості формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку	16
1.3. Реалізація процесу формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціального закладу освіти.....	24
Висновки до розділу 1.....	36
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОБ'ЄКТІВ ПРИРОДИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	39
2.1. Аналіз стану сформованості ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку	39
2.2. Педагогічні умови формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку	51
2.3. Результати перевірки дослідно-експериментальної роботи	63
Висновки до розділу 2.....	70
ВИСНОВКИ	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76
ДОДАТКИ	83

ВСТУП

Актуальність теми. Нехтування зв'язком людини з природним середовищем відбувалось на всіх етапах людського буття і відобразилось на суспільній культурі. Актуальною залишається потреба у вихованні та освіченості в екологічному відношенні. Усвідомлюючи, що людство не може не втручатися в природу, маємо відшукати нові шляхи, технології виробництва, за яких припиниться необдуманий та безвідповідальний тиск на навколишнє середовище.

Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні передбачає обґрунтування і реалізацію нових методологічних засад виховання. Законами України «Про освіту», державними національними програмами «Освіта» та «Діти України» визначено, що центром виховного впливу має стати дитина, а метою – формування такої позиції особистості, що виявляється у соціальній активності, творчості, гуманістичній спрямованості та забезпечує її самореалізацію. Тому пріоритетним напрямом діяльності усіх освітніх установ, в тому числі і в спеціальних освітніх закладах, має бути виховання ціннісного ставлення до об'єктів природи, розвиток уміння приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища.

Молодший шкільний вік сприятливий для розвитку в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку основ екологічної культури. Самою природою обумовлено соціальне призначення дитинства – адаптація дитини до природи і суспільства, здатність брати відповідальність за свої вчинки перед людьми, рослинним і тваринним світом.

Початкова школа дає можливість сформувати пізнавальний потенціал екологічних знань для подальшої бази вивчення природничої освітньої галузі, виховувати особистість, яка усвідомлює місце людини у довкіллі, через ознайомлення з рослинами і тваринами, розкриття взаємозв'язків і взаємозалежностей у природі, вивчення та дослідження куточків рідного краю.

Наукові підходи до екологічного виховання в сучасних умовах розроблені в дослідженнях А. Захлебного, І. Зверева, І. Суравегіної, які визначили мету,

принципи, завдання і зміст екологічної освіти та виховання. Концептуальні положення екологічного напрямку педагогіки стосовно окремих навчальних предметів, позанавчальної діяльності, вікових груп та інших специфічних факторів уточнювались Д. Мельник, Н. Пустовіт, Г. Пустовітом, Г. Тарасенко, Л. Шаповал та багатьма іншими вченими. Про важливість і необхідність формування бережливого ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зазначали Є. Калініна, Ю. Кондратьєв, Н. Морозова, Є. Стребелева та ін. На необхідності формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку елементарних екологічних знань і уявлень наголошується у дослідженнях В. Воронкової, Т. Головіна, Т. Ліфанова, Т. Шевирьова та ін.

Аналізуючи питання екологічного виховання у початковій школі, науковці визначають, що воно першочергово спрямоване на інтелектуальний розвиток молодшого школяра. Відповідно, емоційно-чуттєвої сфери особистості, є другорядною в цьому аспекті. Водночас дотримання єдності впливу на інтелектуальну, емоційно-чуттєву, діяльнісну сфери особистості має принципово важливе значення і визначає ефективність екологічного виховання (А. Захлебний, І. Зверев). Процес становлення та розвитку людських ставлень обумовлений емоційними переживаннями, що базуються на наявному фонді потреб, мотивів і ціннісного ставлення. Досвід дбайливого ставлення включає емоційні переживання, що відповідають потребам і системі цінностей суспільства, і відрізняються якісними характеристиками, динамічністю й об'єктами, на які спрямовані.

В контексті нашого дослідження важливе значення мають роботи, присвячені формуванню в учнів початкових класів бережливого (В. Грецова), дбайливого (Г. Марочко, З. Плохій) та ціннісного (О. Колонькова) ставлення до природи. Дослідники вважають, що уявлення і знання, які не спираються на моральні почуття, мають формальний характер і тому не спонукають дитину до моральної поведінки.

Враховуючи актуальність проблеми, її недостатню розробленість в теорії та практиці виховання учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку, протиріччя між потенційними можливостями учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у формуванні ціннісного ставлення до об'єктів природи і станом виховної практики, відсутністю технологій виховання цієї якості особистості, було визначено тему магістерського дослідження: «Формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів початкової школи з порушеннями інтелектуального розвитку».

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121 U 09109).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов сформованості ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів початкової школи з порушеннями інтелектуального розвитку.

Відповідно до мети виділені такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз формування ціннісного ставлення до об'єктів природи як психолого-педагогічної проблеми.
2. З'ясувати особливості формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.
3. Провести педагогічну діагностику сформованості ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.
4. Експериментально перевірити педагогічні умови формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Об'єкт дослідження – процес формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування ціннісного ставлення до об’єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для досягнення мети магістерської роботи було використано комплекс **методів**: теоретичні – вивчення та аналіз педагогічної, методичної та психологічної літератури з проблеми дослідження, фахових періодичних видань; спостереження за освітнім процесом; емпіричні – анкетування, тестування; методи математичної статистики – реєстрація, визначення середніх величин.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають в тому, що *вперше* визначено та експериментально перевірено педагогічні умови формування ціннісного ставлення до об’єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (набуття учнями системи природничих знань на практично-діяльнісній основі; створення емоційно-ціннісної основи спілкування школярів з порушеннями інтелектуального розвитку з природою; використання педагогічно доцільних прикладів ціннісного ставлення до природи); *уточнено* сутність поняття «ціннісне ставлення до об’єктів природи» стосовно проблеми дослідження; *набули подальшого розвитку* положення про роль спеціального закладу освіти та сім’ї у процесі формування ціннісного ставлення до об’єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах Нової української школи.

Практичне значення дослідження полягає в аналізі стану сформованості ціннісного ставлення до об’єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, а також розробленні та перевірці педагогічних умов формування ціннісного ставлення до об’єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на базі Сумської спеціальної загальноосвітньої школи Сумської міської ради.

Апробація результатів роботи здійснено на: VI Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» матеріали (25 листопада 2020

року, м. Суми); VIII Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (19 травня 2021 року, м. Суми); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» матеріали (24 листопада 2021 року, м. Суми);

Матеріали магістерського дослідження висвітлені в 2 публікаціях.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел (85 найменувань).

Повний обсяг роботи складає 89 сторінок, з них 75 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОБ'ЄКТІВ ПРИРОДИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Формування ціннісного ставлення до об'єктів природи як психолого-педагогічна проблема

Екологічна освіта та виховання в Україні є першочерговим завданням порядку денного на XXI століття, що відображено в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Національній програмі виховання дітей та молоді й інших нормативних документах екологічного напрямку [36; 64].

Існуюча на сьогодні парадигма освіти спрямована на взаємодію знань і моралі, розвиток не лише когнітивної, а й емоційно-ціннісної сфери особистості. Це передбачає посилення пріоритетів виховання в загальному процесі екологічної освіти. Ефективність формування ціннісного ставлення до природи суттєво залежить від його наукового забезпечення.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що загальною тенденцією сучасного суспільства є пошук нових механізмів подолання екологічної кризи. Одним з таких шляхів є формування екологічної культури підростаючого покоління через екологічну компетентність, наслідком і результатом якої є ціннісне ставлення до об'єктів природи.

На сьогоднішній день головною причиною неправильного ставлення до природи є відсутність відповідних навичок і знань, які впливають на становлення в учнів початкових класів свідомого ставлення до неї. Тому основою ціннісного ставлення до об'єктів природи є такі утворення:

- усвідомлення себе як частини природи;
- розуміння того, що будь-яка форма життя є такою ж невід'ємною складовою природи, як і людина, та існує на рівних правах з нею;

- емпатія (як одна з властивостей особистості);
- доброчинність і потреба в ній;
- розвинені гуманістичні почуття (співчуття, співпереживання тощо);
- здатність переживати духовні стани;
- розвинені естетичні почуття (захоплення, замилювання, піднесення тощо).

Для уточнення сутності поняття «ціннісне ставлення до об'єктів природи» вивчено сутність категорії «ставлення». Так, у філософському енциклопедичному словнику категорія «ставлення» розглядається як така, що дає змогу охарактеризувати відношення «людина–світ» у їх поєднанні та взаємодії. Вказується на те, що ставлення має ієрархічну структуру, важко діагностується, а його зовнішніми проявами є вербальні реакції та поведінка [79, с. 325]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» трактування поняття «ставлення» полягає у розкритті характеру поводження з ким, або чим-небудь [17].

Психологи С. Рубінштейн, А. Леонтьєв, В. Мясіщев, С. Дерябо розглядають категорію «ставлення» в аспекті особистісного прояву. Ставлення завжди має емоційне підґрунтя, воно суб'єктивно виражається у вчинках, практичних діях, діяльності. У психологічному словнику «ставлення» розглядається як почуття, під яким розуміється стійке емоційне відношення людини до явищ дійсності, яке відображає значення цих явищ у зв'язку з її потребами та мотивами [45].

Важливою характеристикою ставлення є його усвідомленість, яка формується на основі знань і пов'язана з переживаннями. Так, відомі психологи С. Дерябо, В. Ясвін, відзначають складний характер зв'язків між знаннями і емоціями: ставлення не може зароджуватись тільки на основі знань. У наукових роботах А. Захлебного, І. Зверєва, М. Кисельова, В. Крисаченка, Л. Салєєвої, А. Сидельковського, І. Суравегіної, В. Червонецького визначено передумови формування гуманістичного ставлення особистості до природи на основі гармонійного співіснування з нею.

На думку В. Сухомлинського, основними передумовами формування позитивного ставлення до природи є:

- розуміння учнями різнобічних цінностей природи;
- екологічні знання;
- засвоєння дітьми норм і правил поведінки стосовно об'єктів навколишнього середовища;
- вироблення в учнів початкових класів умінь, необхідних для включення у природоохоронну діяльність.

Першоджерелом знань для учнів початкових класів, на думку В. Сухомлинського, має стати природа рідного краю. Входячи в життя дитини з її найпершими відчуттями, вона стає для неї безпосереднім мірилом цінностей, багатим джерелом емоційних, естетичних і духовних багатств. Проте самих знань, якщо вони не втілюються на практиці, недостатньо. Важливо, щоб учні брали участь у збереженні і збагаченні природи рідного краю, тільки у цьому разі у них формуватимуться необхідні уміння і навички, розвиватиметься відповідальне ставлення до навколишнього середовища.

До проблеми формування ціннісного ставлення до об'єктів природи зверталися такі вчені, як С. Дерябо, В. Ясвін, Є. Золотова, І. Комарова, П. Саморукова, З. Плохій та інші. Існують різні погляди на визначення даного поняття, а саме: на думку В. Фокіна, «ціннісне ставлення до природи» – це прояв до природи турботи, поваги, співпереживання і жалю; З. Шахмарданов розглядає це поняття як прояв інтересу до природи, доброти, турботи [75, с. 206]; за М. Ібраїмовою, це прояв доброчинності, дбайливості і особистої ініціативи у догляді за природою.

Отже, як свідчить аналіз наукових джерел, поняття «ціннісне ставлення до об'єктів» науковці розглядають як прояв інтересу, турботи, доброчинності, не лише збереження всього живого, що нас оточує, але й безпосередня участь в піклуванні за природою.

Аналіз ключового поняття привів до необхідності розглянути визначення поняття «формування ціннісного ставлення до природи». Так, М. Ібраїмова під

«формуванням ціннісного ставлення до природи» передбачає цілеспрямований вплив на дитину з боку дорослого, повідомлення дітям знань про природу і навичок поводження з живими істотами. Тоді, як З. Шахмарданов розглядає «формування ціннісного ставлення до природи» як процес емоційного і духовного розвитку, впливу на дитину прикладів з життя, літератури, ігор і безпосереднього спілкування з природою [76, с. 91].

На думку С. Кондратьєвої, поняття «формування ціннісного ставлення до природи» можна визначити як процес повідомлення дітям знань про природу, взаємодії з навколишнім середовищем і розвитку почуттів співчуття, переживання і відповідальності за живих істот [22, с. 34].

Психологи В. Ясвін і С. Дерябо розглядають зміст поняття «формування ціннісного ставлення до природи» як сукупність перцептивно-афективного, когнітивного та практичного компонентів ставлення до природи [26, с. 35].

Таким чином, формування «ціннісного ставлення до об'єктів природи» розглядаємо як сукупність оволодіння учнями знань про природу, досвіду поводження у природі; процес емоційного і духовного розвитку учнів за допомогою використання різних методів, форм і засобів, які сприятимуть активному прояву інтересу до природи.

Науковці, С. Кондратьєва, М. Ібраїмова, В. Ясвін і С. Дерябо, підкреслюють, що відсутність відповідних навичок і знань є причиною неправильного ставлення до природи. Тому дорослі повинні пам'ятати про те, що найчастіше недбале, а часом і жорстоке ставлення дітей до природи пояснюється відсутністю у них необхідних знань. Поруч з дорослими вони повинні відчувати відповідальність за тварин у своєму домі: собаку, кішку, рибку в акваріумі тощо, спілкуватися з ними і брати активну участь у догляді за тваринами. Велику цікавість у дітей викликає світ комах: метелики, жуки, мурашки. Усвідомлення залежності їх життя від поведінки людини, навіть дитини, допомагає виховати в учнів початкових класів стійке негативне ставлення до руйнування гнізд, мурашників. Ці уроки можуть стати сильними моральними уроками в їх житті [72, с. 55].

Таким чином, можна зазначити, що екологічне виховання перебуває у тісному взаємозв'язку з моральним вихованням. На формування екологічної свідомості впливають екологічні знання і переконання. Знання, переведені в переконання, формують правильне усвідомлене ставлення дітей до природи.

Знання, отримані в процесі діяльності молодшого школяра, набувають більш стійкого і усвідомленого характеру. У цей віковий період думки й оцінювання подій навколишньої дійсності сприймається крізь призму індивідуального досвіду учня й сприймаються ним лише випадку, якщо немає значних розбіжностей з його власними уявленнями як про себе, так і про свої можливості. Але крім знань на формування ціннісного ставлення до об'єктів природи впливають і інші засоби виховання. Учень початкових класів має відносно не багатий власний досвід, але має елементарну здатність спостерігати і аналізувати дії і вчинки інших людей і свої власні [4, с. 27].

Особливе місце у формуванні в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку любові і дбайливого ставлення до природи займає розвиток допитливості, яка характеризується прагненням проникнути за межі побаченого, дізнатися невідоме. Процес цей супроводжується здивуванням, радістю, почуттям задоволеності. Але у більшості випадків діти самостійно не можуть пояснити явища природи, що цікавлять їх, а тому, якщо дорослі не допоможуть їм в цьому, то інтерес до природи може згаснути.

Ще однією особливістю дітей даного віку є розвиток психіки та пізнавальної діяльності. Так, В. Мухіна вважає, що в саме цей період (6–10 років) дитина проходить величезний шлях у своєму індивідуальному розвитку, такий шлях, з яким не можна порівняти не один наступний вік [60, с. 59]. Цьому сприяють природні передумови дитини та вміння педагога використовувати їх в освітньому процесі.

З огляду на вікові особливості учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку, до яких відносяться вразливість і емоційна чуйність, через співчуття і співпереживання, які допомагають дитині увійти «в життя іншої живої істоти зсередини» (В. Сухомлинський), відчувати чужий біль

як свою власну, можна виховати дбайливе та ціннісне ставлення до об'єктів природи. Вона дає можливість викликати в учнів гуманні почуття, бажання піклується про тих, хто слабший, хто потребує допомоги, захисту, сприяє формуванню у дитини впевненості в собі. Вивчення психічних процесів, особистісних новоутворень і зовнішніх факторів, що впливають на сприйняття учнем природних об'єктів і мотивів взаємодії з ними, показують, що в молодшому шкільному віці відмінною особливістю є домінування емоційної основи над інтелектуальною і раціональною (Л. Божович, Л. Виготський, С. Дерябо).

Науковці І. Зверев, І. Суравегіна виділяють шість груп мотивів природоохоронної діяльності. Перша група, це громадсько-патріотичні – побудовані на бажанні примноження багатств природи. Друга група, гуманістичні – це прагнення доброчинності, співчуття до всього живого, бажання захистити його. Третя група, естетичні – збереження неповторної краси оточуючої природи. Четверта група, науково-пізнавальні – пов'язані з розумінням складних зав'язків в системі «суспільство-людина-природа», прагненням пізнати її закони. П'ята група, гігієнічні – виходять з розуміння значення природи для здоров'я людини і бажання зберегти її оптимальні біофізичні і хімічні параметри. Остання група мотивів, економічні – обумовлюються розумінням значення природи як джерела матеріальних ресурсів, необхідних для розвитку суспільного виробництва і задоволення особистих потреб.

На думку Г. Урунтаєвої, в молодшому шкільному віці виникає осмислене орієнтування у власних переживаннях, учень з порушеннями інтелектуального розвитку починає усвідомлювати свої переживання. Більше того, учень початкових класів не тільки усвідомлює свої емоційні стани в конкретній ситуації, а й узагальнює свої переживання [6, с. 284].

Як вважає Є. Золотова, найважливішим засобом виховання у школярів ціннісного ставлення до об'єктів природи є усвідомлення ними себе як частини живої природи. Учня з порушеннями інтелектуального розвитку легше

встановити подібності, ніж знайти відмінності. Саме вони ведуть до порівняння з собою. Наприклад, тварині боляче як і мені, вона рухається, харчується, дихає – як і я.

При систематичній роботі, спрямованій на формування ціннісного ставлення учнів до об'єктів природи, у дітей формується гуманізм як моральна якість. Інакше кажучи, гуманізм входить в структуру особистості як якісна її характеристика. Молодший шкільний вік є найбільш відповідальним етапом у розвитку механізмів поведінки і діяльності, у становленні особистості учня початкових класів в цілому.

Узагальнення теоретичних досліджень дозволило виділити основні показники, за якими можна судити про змістовну сторону ставлення до природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку. До них відносяться: інтерес до природних об'єктів і явищ; наявність екологічних уявлень; емоційні прояви при сприйнятті живих істот, взаємодії з ними; засвоєння норм і правил поведінки в навколишньому середовищі та оціночні судження; дії і поведінку, спрямовані на турботу про природу.

Необхідними у формуванні ціннісного ставлення до об'єктів природи для педагога є:

- знання психологічних особливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку щодо сприймання навколишнього середовища;
- чітке продумування та формулювання виховних завдань;
- планування системи відповідних форм та методів організації виховних впливів.

Добираючи методику роботи, слід орієнтуватися на індивідуальні та вікові особливості сприймання учнями природи, які визначаються рівнем розвитку сенсорних процесів, почуттєво-емоційної сфери, інтелекту.

В учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку засвоєння знань відбувається за допомогою операцій мислення. А саме: аналіз, систематизація, узагальнення, формування понять та суджень по відношенню до природних явищ, а також встановлення взаємозв'язків та естетичних

властивостей. З'являються інтелектуальні почуття, здивування та задоволення від самого процесу пізнання таємниць природи. Відповідно, природні явища поступово набувають значення джерела позитивних вражень, що з плином часу усвідомлюється самим учнем [57, с. 18].

З огляду на визначені особливості, можна стверджувати, що молодший шкільний вік, є найбільш сензитивним у психологічному аспекті для виховання любові до природи, ціннісного ставлення до неї. Основним положенням у розробці педагогічних завдань є усвідомлення того, що природа має бути задіяна у виховному процесі не лише як матеріальне середовище людського існування, а як духовний, живий естетичний об'єкт почуттєво-емоційного пізнання.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури виокремлено головні завдання формування духовного ставлення до природи:

1. Розвиток уявлення про цілісну картину світу природи. Сприяння усвідомленню учнем з порушеннями інтелектуального розвитку себе однією зі складових природи.

2. Стимулювання бажання сприймати й оцінювати естетичні властивості природних явищ; розвиток естетичних почуттів та здатність переживати духовні стани в процесі споглядання об'єктів природи.

3. Формування ставлення до природи в єдності естетичного та розумово-практичного її використання.

4. Виховання прагнення до дій та вчинків, спрямованих на підтримку або збереження об'єктів природи.

У формуванні ціннісного ставлення до об'єктів природи Г. Дудік, В. Шабликіна виокремлюють такі етапи:

- бачення і розуміння краси навколишнього світу;
- формування потреби не лише споглядати, а й бережливо ставитися до природи, охороняти й збагачувати її;
- усвідомлення, що природа не є чимось відстороненим від людини, що людина це і є частина природи;

– становлення екологічної відповідальності, яка базується на екологічних знаннях [33, с. 19].

Отже, питанню формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку в сучасній літературі приділяється не значна увага. Процес формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку спрямований на розвиток і поглиблення системи знань про взаємозв'язок і взаємодію учнів та природи, розуміння багатогранної цінності природи для кожної людини; вироблення активної природоохоронної позиції, розвиток потреби у спілкуванні з природою та її пізнання, прагнення до активної практичної діяльності, удосконалення умінь з вивчення, оцінки, покращення стану навколишнього середовища. А для того, щоб виховна робота досягла своєї мети, необхідно з'ясувати особливості процесу формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

1.2. Особливості формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Формування ціннісного ставлення до об'єктів природи особистості уявляє собою складний, тривалий процес, який має здійснюватися безперервно протягом усього періоду шкільного навчання, з урахуванням особливостей різних вікових етапів розвитку, індивідуальних і типологічних особливостей учнів [3; 80].

Своєрідність пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку значно ускладнюють процес екологічної освіти та виховання в спеціальній школі, оскільки навчальний предмет «Природознавство» є лише створенням елементарної бази для засвоєння учнями різних видів соціального досвіду, морально-правових норм, традицій; способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у природоохоронній практиці і не

дозволяє їм вивчити в повному обсязі багатоаспектну науку як біологія, побудовану на причинно-наслідкових зв'язках і залежностях, що спирається на розуміння законів природи та вимагає засвоєння складних понять [14; 19].

Використання в процесі навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку методики природознавства для масових шкіл мало ефективно, оскільки вона не враховує особливості їх пізнавальної діяльності [48]. Тому в процесі формування ціннісного ставлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку розглядаємо можливість спеціально організованого корекційно-педагогічного впливу з метою формування у них екологічно усвідомленої поведінки, заснованої на розумінні необхідності ціннісного ставлення до об'єктів природи.

Стосовно учнів з порушеннями інтелектуального розвитку поняття «ціннісне ставлення до об'єктів природи» може розглядатися як складне, інтегроване утворення, яке реалізується в процесі екологічного навчання і виховання, й включає формування системи елементарних екологічних уявлень, екологічно усвідомленого ставлення до об'єктів навколишнього світу та навичок природоохоронної поведінки [58].

Успішність формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учня з порушеннями інтелектуального розвитку залежить від обраної педагогічної системи спільних дій корекційного педагога, спеціального психолога, батьків і самих школярів у процесі діяльності, спілкування і пізнання природи [61].

Аналіз літературних джерел дає можливість виокремити наступні функції ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів спеціальної школи у процесі навчання:

- 1) морально-етична – формування норм поведінки на основі пізнання законів, особливостей взаємодії зі світом живого, розгляду питання про вичерпність ресурсів, негативний вплив господарської та промислової діяльності, наукових випробувань;

2) гігієнічна – розуміння значення природи для збереження і зміцнення здоров'я людей, прагнення зберегти сприятливі для життя умови середовища існування;

3) інтегративна – як інтегрований результат навчальної діяльності учнів, пов'язаний із набуттям системи знань, умінь та ціннісних орієнтацій особистості у сфері екологічної діяльності;

4) системна – розгляд ціннісного ставлення до об'єктів природи як складного, системного утворення;

5) соціальна – використання знань, умінь, досвіду за допомогою різних прийомів та способів у залежності від індивідуальних та вікових особливостей середовища найближчого оточення;

6) прогностична – уміння прогнозувати та попереджати наслідки впливу людської діяльності на екологію планети;

7) практична – практичне використання новітніх досягнень людства задля покращення екологічної ситуації;

8) економічна – розумне розпорядження виробничими силами суспільства та досягненнями науково-технічного прогресу за для збереження природних ресурсів;

9) розвивальна – розвиток загальних здібностей, самостійності, ініціативності на основі організації різноманітної діяльності екологічного спрямування;

10) професійного самовизначення – пошук власного «Я» серед множини професій, пов'язаних з екологією, природою в цілому, її збереженням, примноженням, відновленням та розвитком [73].

Вплив природничих дисциплін на формування особистості школяра неодноразово відзначали вчені і педагоги як у минулому, так і в сьогоденні. Наприклад, Д. Писарєв підкреслював важливість вивчення навколишньої природи для розвитку пізнавальної діяльності дитини (логіки, мислення, мовлення, сприймання, уваги та ін.). Оскільки, з його точки зору, знання про природу повністю відповідають природним потребам дитячого розуму,

задовольняють перші проблески їх допитливості, розвивають логічність в мисленні, тренують розум, сприяють наочному і практичному засвоєнню логічних понять [16].

Відомі педагоги та методисти М. Верзілін, М. Скаткін, К. Ягодовський вказували на необхідність вивчення навколишньої природи і відзначали її вплив на ефективність процесу навчання в освітніх установах [21; 83]. Про корекційну спрямованість предметів природничого циклу згадували у своїх роботах вчені-дефектологи В. Воронкова, Т. Головіна, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Петрова та ін. [18; 78]. Багато авторів (Є. Ковальова, Т. Ліфанова, В. Синьов, Є. Худенко, Т. Шевирьова та ін.) відзначали виховне значення даного блоку дисциплін і в тій чи іншій мірі торкалися питань природоохоронного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями [55; 73].

Про важливість та необхідність безпосереднього контакту учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з рослинами наголошує В. Постовской у рекомендаціях з організації роботи на пришкільній дослідній ділянці [48].

Питання корекційно-виховної роботи в процесі знайомства з природою розглядалися в роботах К. Муратової. На її думку, формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку ціннісного ставлення до природи, як однієї з обов'язків людини, є важливим завданням морального виховання [18].

Зазнаючи про значення екскурсій в молодших класах спеціальної школи, Т. Головіна важливим завданням будь-якої екскурсії вважала виховання любові до природи, необхідність берегти та охороняти її, пропонуючи педагогу звертати увагу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на красу навколишнього світу, організовувати природоохоронні заходи [52]. Важливість екскурсій в природу як пропедевтичного етапу вивчення природознавства та географії, невід'ємним компонентом яких є виховання любові до неї, розуміння її краси, підкреслювали й такі автори, як В. Грузинська і Г. Мурашов [58].

Необхідність природоохоронного виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку неодноразово підкреслювалася в роботах

Т. Пороцької. Наприклад, вона рекомендувала вчителям і вихователям приділяти особливу увагу дотриманню школярами, які мають інтелектуальні порушення, правил поведінки в лісі, попереджати їх про неприпустимість поломки і вирубки дерев, засмічення лісів, руйнування мурашників та пташиних гнізд, про кримінальну відповідальність за порушення правил лісокористування. В якості методів екологічної спрямованості Т. Пороцька пропонувала використовувати бесіди, екскурсії, практичну природоохоронну діяльність (посильну участь в охороні й відновленні природи, в озелененні, в охороні зелених насаджень від поломки, витоптування, від комах-шкідників, допомога пошкодженим деревам, полив рослин тощо). Автор вказувала, що робота з охорони природи органічно пов'язана з краєзнавством і проводиться вчителем і вихователем протягом усього часу навчання в спеціальній школі [18].

Виражена екологічна спрямованість простежується в роботі А. Усвайської «Система занять по розділу «Кімнатні рослини» в молодших класах допоміжної школи». Рослина розглядається як цілісний живий організм, якому для зростання потрібні певні умови: вода, світло, проводиться паралель між частинами тіла людини і рослини, що сприяє встановленню взаємозв'язку «людина–природа», показує необхідність ціннісного та дбайливого ставлення до них, розкриває значення рослин у житті людини [58].

Особливості засвоєння загального поняття взаємозв'язку природи і суспільства на уроках в спеціальній школі розглядалися Є. Липецьким [48]. Значення уроків географії для показу учням з порушеннями інтелектуального розвитку краси і гармонії навколишнього світу, виховання у них дбайливого, гуманного ставлення до природи, підкреслювалося А. Григорьянцем. Географія, з точки зору автора, сприяє набуттю елементарних знань і умінь з охорони навколишнього середовища. На уроках в учнів повинні вироблятися переконання в тому, що пізнання природи дозволяє людям розумно її використовувати, перетворювати, охороняти [73].

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. інтерес до проблеми екологічної освіти та виховання дітей з відхиленнями у розвитку значно зріс. У ряді досліджень (Л. Баряєва, Є. Калініна, А. Катаєва, Ю. Кондратьєва, Н. Морозова, Л. Носкова, Є. Стребелєва) висвітлювалася необхідність цілеспрямованого ознайомлення з природою дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку [48]. Наприклад, в дослідженні Р. Афанасьєвої, присвяченому проблемі ознайомлення з явищами і об'єктами неживої природи дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку, одним з напрямів роботи є виховання емоційного, бережливого ставлення до природи, бажання приносити користь навколишньому світу [52].

Необхідність природоохоронного виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку при вивченні курсу «Природознавство» розглядається в роботах Л. Співака, Є. Худенко, А. Гамаюнової. Авторами уточнюється, що природознавство дає можливість залучати школярів з інтелектуальними порушеннями до діяльності з охорони природи, сприяє формуванню екологічної культури, необхідної в процесі соціальної адаптації випускників спеціальних шкіл [58].

Значення екологічного виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку при вивченні географії та природознавства неодноразово підкреслювалося в методичних посібниках та статтях Т. Ліфанова. Участь в природоохоронній діяльності, екологічних акціях, на її думку, сприяє формуванню в учнів означеної нозології навичок дбайливого ставлення до природи [18].

Необхідність організації додаткових занять з екології в спеціальній школі з метою формування необхідного рівня природоохоронних знань і уявлень в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається в публікації Л. Кмитюк [62]. Важливість екологічної освіти і виховання учнів спеціальних освітніх закладів, забезпечення безперервності цього процесу, необхідність поетапної інтеграції екологічних знань у зміст різних шкільних дисциплін,

дозволить більш широко використовувати позакласні форми екологічно-орієнтованої роботи [48].

У процесі взаємодії з об'єктами природи молодші школярі вдаються до їх зовнішнього аналізу, намагаючись дати їм оцінку. За цих умов емоційний компонент стає елементом механізму формування ціннісного ставлення, вихідною засадою інтелектуального процесу осмислення, усвідомлення значущості. Як зазначає С. Рубінштейн, «... емоційні моменти почуттів, що відображають у суб'єктивній формі переживання, ставлення людини до навколишнього середовища, включаються в кожен інтелектуальний процес, надаючи йому особливого значення» [71].

Результатом взаємодії особистості з природними об'єктами є поява відчуттів, забарвлених певною емоційною тональністю, позитивною / негативною. Позитивні відчуття позначаються на формуванні позитивного ставлення до природи, негативні ж в свою чергу, сприяють негативному ставленню, чи припиненню дії позитивних. Відтак, робимо висновок, природні об'єкти отримують емоційну оцінку у процесі дії психологічних механізмів в результаті чого посідають визначене місце у системі ціннісних координат особистості. В якості приклада наведемо молодшого школяра, який споглядає за яскравим метеликом. Визнаючи його привабливим, у молодшого школяра формуються позитивні відчуття, що є базисом розвитку позитивного суб'єктивного ставлення. А спостерігаючи за непривабливим зовні природним об'єктом (приклад: жаба), у школяра виникають протилежні відчуття. Лише на основі позитивної інформації щодо даного об'єкта можливе формування іншого типу суб'єктивного ставлення.

В корекційній педагогіці проблема формування ціннісного ставлення до об'єктів природи у дітей з відхиленнями у розвитку розглядається вітчизняними дефектологами з урахуванням вікових критеріїв: в дошкільному віці (Є. Калініна, Н. Морозова, Є. Стребелева та ін.), в молодшому шкільному віці (І. Бгажнокова, В. Воронкова, Є. Якубовська та ін.), в середніх і старших класах (В. Зубарев, Т. Ліфанова, В. Синьов, Є. Соломіна та ін.) [37; 58].

Програма курсу «Природознавство» для 1-5 класу спеціальної школи (Т. Ліфанова, Є. Соломіна) ставить на меті розвиток інтересу до навколишньої природи, виховання позитивного емоційно-особистісного ставлення до неї, включає ознайомлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з основними напрямками природоохоронної роботи в таких блоках, як «Наш дім – Земля», «Рослинний світ Землі», «Тваринний світ Землі», «Є на Землі країна Україна» [48].

Аналіз навчальних програм для старших класів свідчить про те, що в них також в останні роки знаходять широке відображення проблеми екологічної освіти та виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. В програмі курсу «Природознавство» є теми, що зачіпають питання раціонального природокористування, підкреслюється взаємозв'язок необхідності збереження краси природи та господарської діяльності людини.

В програмі курсу «Географія» також підкреслюється необхідність вивчення екологічних аспектів, описані деякі екологічні знання, які повинні бути сформовані в учнів з вадами інтелекту, наприклад: «Правила поведінки в природі», «Охорона води від забруднення», «Екологічні проблеми та основні заходи з охорони природи в Україні», «Основні заходи з охорони природи своєї області» та ін. [73].

Теми, присвячені природоохоронній освіті та вихованню, знаходять відображення в підручниках і робочих зошитах для спеціальних шкіл, створених такими авторами, як В. Воронкова, Н. Галунчікова, Є. Якубовська. Учня з інтелектуальними порушеннями пропонуються різноманітні завдання та проблемні ситуації, які сприяють закріпленню екологічних уявлень про рослини, тварин, неживої природи, їх значенню в житті людини, формують вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати вчинки оточуючих по відношенню до об'єктів природи [18; 78].

В даний час процес формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку залишається маловивченим: майже відсутні розроблені методичні системи, програми

екологічної освіти та виховання розумово відсталих школярів, методичні посібники для педагогів, хрестоматії з доступними для даної категорії учнів екологічними творами для позакласного читання, немає робочих зошитів для записів і замальовок, не показана роль інших предметів у даному процесі.

Таким чином, особливості процесу формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку полягають у використанні певної системи виховних впливів на особистість, необхідних для формування нового типу ставлення до природи, включення системи елементарних екологічних уявлень через призму різних наук, що базуються на реалізації навичок природоохоронної поведінки, активізації адаптивних і резервних можливостей учнів означеної нозології і веде до екологічно усвідомленого ставлення до оточуючого середовища.

1.3. Реалізація процесу формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціального закладу освіти

Взаємозв'язок людини і довкілля існує і розвивається з тих часів, коли людина виникла як об'єкт природи. Поступове утвердження її володарювання над природою визначалося соціально-економічними аспектами, за якими розвивалися окремі країни і суспільство в цілому. Зміст життєдіяльності людини на різних етапах її розвитку мав частіше деструктивний, ніж конструктивний характер. Тому і не дивно, що сьогодні діяльність людини не збагачує навколишній світ якісно, а руйнує його, що і призводить до глобальної екологічної кризи.

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти передбачає посилення уваги до екологічної освіти і виховання в спеціальних закладах освіти [9]. Дослідники визначають певну сенситивність учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку до педагогічних впливів, пов'язаних з охороною природи, що свідчить про підвищену значущість даного вікового етапу у формуванні основ екологічної культури та ціннісного ставлення до

об'єктів природи. Особлива роль початкового етапу навчання пов'язана також і з тією переломною в житті дитини з порушеннями інтелектуального розвитку ситуацією, коли вона вперше йде до школи. Перехід до першого класу дуже значимий для неї, і на деякий час шкільні події природним чином стають найактуальнішими. Засвоєння дитиною з порушеннями інтелектуального розвитку нової соціальної ролі, прагнення бути «гарним учнем», авторитет вчителя, до якого вона прислухається, готова виконувати його вимоги, прагне заслужити позитивні оцінки – все це створює сприятливу ситуацію для включення учнів молодших класів у процес екологічної освіти і виховання та формування ціннісного ставлення до об'єктів природи.

Не менш, ніж для самої дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, відвідування школи важливе для батьків, і перший час більшість з них за власною ініціативою включається у позаурочну роботу з дітьми, виявляє готовність брати участь у заходах, виконанні різних «домашніх завдань» [6]. Організація виховної роботи екологічного спрямування з перших днів перебування дітей в школі дозволить підтримувати сприятливу ситуацію готовності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та їх батьків до участі в різних видах екологічно значимої діяльності протягом усього періоду початкового навчання.

Враховуючи вищесказане, проаналізовано програмно-методичне забезпечення процесу формування ціннісного та дбайливого ставлення в умовах дошкільних закладів освіти загального типу, оскільки його зміст найбільш доступний молодшим школярам з порушеннями інтелектуального розвитку.

У програмі екологічної освіти та виховання дошкільників, (автор Н. Рижова) умовно поділяється на три основні групи: біоекологічної спрямованості, які вивчають основні питання класичної екології; естетико-культурно-екологічної спрямованості, які роблять акцент на естетичному та моральному вихованні, розглядають об'єкти природи з позицій «чотирьох

стихій»; соціально-екологічної спрямованості, які включають у зміст екологічних програм соціальні питання [49].

В останні роки з'явилося багато регіональних розробок з екології, які включають програми, методичні посібники, конспекти занять. Найчастіше це варіанти програм з ознайомлення з навколишнім світом. Деякі розробки, на думку Н. Рижової, більшою мірою відносяться до трудового, ніж до екологічного виховання, оскільки спрямовані на формування у дітей сільськогосподарських умінь і навичок [43; 49].

При розробці комплексної програми екологічної освіти та виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту спиралися на такі програми: «Ми» (Н. Кондратьєва) та «Наш дім – природа» (Н. Рижова), зміст яких є найбільш доступним для учнів означеної нозології.

У програмі Н. Кондратьєвої «Ми» розглядаються взаємозв'язки живих організмів з навколишнім середовищем на різних рівнях. Кожен розділ програми містить перелік необхідних екологічних знань, умінь і навичок [43].

У програмі Н. Рижової «Наш дім – природа» особлива увага приділяється формуванню цілісного погляду на екологічно грамотну взаємодію людини і природи, розвитку у дітей елементарних уявлень про існуючі в природі взаємозв'язки. Важливе значення надається моральному аспекту: розуміння цінності природи, емоційно позитивного відношення до неї, навичкам екологічно усвідомленої поведінки в природі, участі в посильній природоохоронній діяльності [43].

Таким чином, можна зазначити, що в даний час проблема екологічної освіти та виховання дітей, які не мають відхилень у розвитку, є досить пріоритетним і відображається у змісті різних екологічних програм, окремі структурні компоненти яких в адаптованому варіанті доступні молодшим школярам з порушеннями інтелектуального розвитку, однак не враховують їх індивідуальних і типологічних особливостей, специфіки процесу навчання в спеціальних закладах освіти.

У початкових класах спеціальної школи найбільшими можливостями для формування екологічних знань і уявлень володіють уроки з розвитку мовлення, тому що на цих заняттях діти засвоюють знання про предмети і явища навколишньої дійсності. Даний навчальний предмет є специфічним для навчання молодших школярів із проблемами в розвитку. Його введення в навчальний план обумовлено значним відставанням у мовленнєвому розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [74].

Основною метою уроків по розвитку усного мовлення на основі вивчення предметів і явищ навколишньої дійсності є робота по поповненню словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення, виправлення недоліків загального і мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Програма орієнтує педагогів на розвиток у дітей здібностей бачити, порівнювати, узагальнювати, конкретизувати, робити елементарні висновки, встановлювати нескладні причинно-наслідкові зв'язки і закономірності, тим самим сприяючи розвитку аналітико-синтетичної діяльності та корекції мислення в учнів молодших класів спеціальної школи.

В процесі уроків розвитку усного мовлення у дітей не тільки розвивається пізнавальна діяльність, а й формуються елементарні природничі уявлення і поняття, необхідні при навчанні інших предметів, розширюються і збагачуються уявлення про навколишній світ [31].

Основним методом навчання є бесіда, головним компонентом якої є мовлення самого учня. На екскурсіях учні знайомляться з предметами і явищами в природній обстановці. У процесі спостереження, діти аналізують, знаходять подібність і відмінність, роблять найелементарніші висновки і узагальнення, а в процесі практичних робіт закріплюють отримані знання та вміння. Наприкінці навчального року рекомендується узагальнення всього вивченого матеріалу.

До змісту програми з розвитку усного мовлення на основі вивчення предметів і явищ навколишньої дійсності» включений ряд практичних робіт природоохоронної спрямованості: догляд за кімнатними рослинами і

тваринами, збір насіння для підгодівлі птахів, участь у збиранні врожаю на пришкольній ділянці та ін. На основі тем, закладених в дану програму, можливе формування первинних екологічних знань, умінь і навичок, які мають фундаментальне значення для процесу формування ціннісного ставлення до об'єктів природи [34].

Навчальний предмет «Живий світ» є початковою ланкою формування природничих знань в учнів молодших класів спеціальної школи. Його мета – забезпечити школярів знаннями, що розкривають взаємозв'язок і єдність всіх елементів природи в їх безперервному зміні і розвитку. Одним із завдань програми, що має відношення до досліджуваної нами проблеми, є формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку первинних відомостей про природоохоронну діяльність людини, навичок ціннісного ставлення до об'єктів природи [58].

Програма предмету «Живий світ» містить теми, безпосередньо пов'язані з екологічною проблематикою: «Стан природи та її вплив на здоров'я людини», «Турбота людини про чистоту води, повітря, турбота про землю», «Охорона рідкісних і зникаючих рослин і тварин», «Спостереження за життям тварин живого куточка. Догляд за ними »та ін., а також включає екскурсії, що дозволяють забезпечити безпосередній контакт учнів молодших класів з об'єктами природи. Велика увага приділяється безпосереднім спостереженнями, дослідом, практичним роботам, праці у природі і різноманітній природоохоронній діяльності учнів під керівництвом учителя (наприклад: спостереження за життям рослин у своїй місцевості, спостереження за зимуючими птахами, за тваринами) [58].

Програмою передбачено вивчення правил поведінки в природі, що відображено в таких темах, як «Догляд за рослинами поля, їх значення в житті людини», «Правила поведінки в лісі» тощо.

Таким чином, аналіз типових освітніх програм спеціальних закладів загальної середньої освіти I ступеню для дітей з особливими освітніми потребами довів, що їх зміст дозволяє формувати екологічні знання та уявлення

в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, однак недостатньо зачіпає проблему їх трансформації в еколого-усвідомлене ставлення до природних об'єктів, оскільки для цього необхідно більш тісна взаємодія даної категорії учнів з рослинами і тваринами. Для підвищення ефективності процесу формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в молодших класах спеціальних закладах освіти необхідне створення екологічної програми, розробленої з урахуванням психолого-педагогічних особливостей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження сформованості екологічних уявлень та ціннісного ставлення до об'єктів навколишнього середовища в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, їхніх батьків та педагогів спеціальної освіти; аналіз програмно-методичного забезпечення процесу формування екологічної культури у спеціальних закладах освіти обумовлюють необхідність визначення напрямів реалізації процесу формування ціннісного ставлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціального закладу освіти.

Дослідники констатують, що найбільшої ефективності в здійсненні даного завдання можна досягти при формуванні всіх структурних компонентів ціннісного ставлення до об'єктів природи (когнітивного, емоційного, особистісного та поведінкового), врахування характеристики молодшого шкільного віку, що виступають як психолого-педагогічна основа даного процесу і дотримання принципу комплексного підходу [28; 42; 54].

Уточнюючи визначення поняття «комплексний підхід», зазначимо, що воно включає в себе взаємодію всіх суб'єктів, що беруть участь в процесі формування ціннісного ставлення до об'єктів природи: молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, вчителів, вихователів, батьків, а також формування у даної категорії учнів як природничих уявлень, так і ціннісного ставлення до об'єктів природи.

В ході реалізації комплексного підходу до процесу формування ціннісного ставлення до природи в учнів з порушеннями інтелектуального

розвитку необхідно вирішувати наступні конкретні завдання: організувати екологічний простір; розробити та реалізовувати зміст методичної роботи з педагогами, батьками учнів, дидактичне оснащення освітнього та виховного процесу з формування ціннісного ставлення до об'єктів природи молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку; інформаційне забезпечення і наочна екологічна агітація у школі; використання різних організаційних форм роботи; реалізація міжпредметних зв'язків [26; 48].

Основним змістом роботи з формування структурних компонентів ціннісного ставлення до природи (когнітивного, емоційного, особистісного та поведінкового) в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку передбачає дотримання наступних умов:

- організації цілеспрямованої систематичної виховної роботи з учнями;
- здійснення взаємозв'язку школи і сім'ї в процесі формування ціннісного ставлення до об'єктів природи;
- реалізації міжпредметного підходу в процесі екологічного навчання та виховання;
- забезпечення різноманітності методів і методичних прийомів екологічної спрямованості, як під час уроку, так і у позаурочній діяльності;
- організації безпосереднього контакту учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з об'єктами природи;
- урахування можливостей засвоєння екологічного матеріалу молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку, впливу їх вікових, індивідуальних і типологічних особливостей, а також базового рівня екологічних знань та сформованих у них ставлення до об'єктів природи [73].

Процес формування ціннісного ставлення в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку заснований на системному підході і передбачає роботу не тільки з дітьми, але і з іншими суб'єктами системи виховання і освіти дітей у наступних напрямках: спеціальна підготовка педагогів, взаємодія педагогів з батьками, спільна діяльність педагогів, батьків та учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Специфікою системи формування природничих уявлень та ціннісного ставлення до об'єктів природи молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку є організація безпосереднього їх контакту з об'єктами природи, «живе» спілкування з рослинами і тваринами; спостереження та практична діяльність по догляду за ними.

Для цього необхідна організація в установі розвиваючого предметного середовища – «екологічного простору». Цим терміном позначають невелику територію або окреме приміщення, зайняте об'єктами природи і має певне функціональне призначення.

З метою забезпечення реалізації передбаченої педагогічної роботи у спеціальній школи доцільно організовувати наступні види «екологічних просторів»:

- «екологічні класні куточки» – для створення і підтримки необхідних умов для життя рослин, пізнавальної діяльності та спілкування з об'єктами природи. Обладнання екологічного куточка – кілька кімнатних рослин, «город здоров'я» – ящик для вирощування зелені (кропу, петрушки, лука), стенд або окремий столик для розміщення колекцій зібраних природних матеріалів, листівок, дитячих книг про природу;

- «екологічна стежка» – спеціально обладнаний маршрут на території школи, що включає наступні об'єкти: квіткова клумба, дерева (береза, клен, ялина) з годівницями для птахів, галявина, фітоогород з лікарськими рослинами (м'ята, подорожник, чистотіл, пижмо, календула, ромашка, звіробій), «Червоний куток» з посадженими конваліями, «Хворе місце» – випалена після розведення багаття ділянка землі;

- «куточок незайманої природи» – невелика зелена галявина з кількома чагарниками, яка не піддавалася впливу людини – на ній не стригли траву, не прибирали опале листя, не витоптували з метою створення природного біоценозу та спостереження за дикорослими рослинами, тваринами, комахами своєї місцевості [58].

З метою підвищення рівня екологічних знань та уявлень педагогів доцільною є реалізація наступних завдань: розширення і систематизація знань про структурні компоненти ціннісного ставлення до об'єктів природи, показники їх сформованості у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку; знайомство з діагностичною програмою, що дозволяє визначити рівень сформованості ціннісного ставлення до природи учнів та базової позиції по відношенню до природних об'єктів; збагачення педагогічного досвіду в плані застосування різноманітних методів і методичних прийомів екологічної спрямованості, їх грамотного поєднання; забезпечення необхідними дидактичними матеріалами екологічного змісту, доступними для учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку [33; 46; 82].

Одним з найважливіших напрямів роботи, спрямованої на підвищення ефективності процесу формування ціннісного ставлення до об'єктів природи у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, є екологічне просвітництво батьків. Сім'я як осередок формування особистості має великий вплив на формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку основ екологічного світогляду [62].

Однією з першорядних завдань є залучення дорослих членів сім'ї (навіть бабусь і дідусів більшою мірою, ніж зайнятих пап і мам) до спільної природоохоронної роботи з дітьми. Особливість батьків учнів з порушеннями інтелектуального розвитку як об'єкта екологічної освіти полягає в тому, що багато з них також мають невисокий рівень інтелектуального розвитку і світогляд, як правило, базується на споживчому відношенні до природи.

Робота з батьками полягає у підвищенні рівня та систематизації їх екологічних уявлень шляхом проведення індивідуальних бесід, коротких виступів на батьківських зборах, залученні їх у позакласну роботу і практичну природоохоронну діяльність. Спільна екологічно-орієнтована діяльність батьків і учнів сприяє співпраці, емоційному, психологічному зближенню дитини з порушенням інтелекту і дорослого, дає можливість дитині відчувати себе «дорослим», а дорослому – краще зрозуміти дитину; проявляти якості і вміння,

які не потрібні в повсякденних умовах (вміння орієнтуватися, дотримуватися правил поведінки в природі, вести себе як член команди тощо) [25; 27; 53; 67].

Для навчання батьків способам організації спільної з дитиною екологічної діяльності доцільним є проведення спеціальних бесід на батьківських зборах: «Вивчаємо природу, граючись», «Екологічні казки та оповідання», «Що поруч з нами зростає, хто поруч з нами живе – поспостерігаємо разом » »та ін. [70].

Для ознайомлення батьків з екологічними уявленнями дітей та їх ставленням до природних об'єктів пропонуємо поряд з веденням в класі «Журналу добрих справ» завести дома «Зошит добрих справ», в якій записувати добрі, хороші вчинки дитини по відношенню до рослин або тварин.

Спільна природоохоронна діяльність, така, як виготовлення і розвішування годівниць, прибирання прилеглої до школи території, участь батьків у екологічних заходах школи, не тільки сприятиме зміцненню дитячо-батьківських відносин, а надають молодшим школярам з порушеннями інтелектуального розвитку можливість отримати позитивний досвід взаємодії з природою.

Крім того, розвитку екологічних уявлень батьків буде сприяти їх залученню до підготовки і проведення позакласних заходів екологічної спрямованості: «Тижня екології», театралізованої вистави, КВК, вікторин та ін.

Робота з батьками повинна бути систематичною, а запропонована екологічна інформація – особисто значуща для них. Для батьків учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями найбільш значимими є наступні екологічні відомості [77]:

- дані про екологічну ситуацію в місті, мікрорайоні школи, житлового масиву, парку, де вони відпочивають, дачної ділянки;
- інформація про залежність стану здоров'я дитини від якості навколишнього середовища;
- кімнатні, лікарські, харчові рослини;

- вибір екологічно безпечних місць для прогулянок з дітьми, відпочинку на природі;

- домашні тварини, їх утримання в будинку і значення для дитини;

- інформація про екологічні заходи в школі.

Умовами ефективної роботи із молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку є:

- доступність повідомлення екологічних відомостей;

- підвищення інтересу учнів до природних об'єктів і явищ шляхом використання різноманітних методів екологічного спрямування та їх грамотного поєднання в процесі роботи;

- забезпечення свідомості і міцності засвоюваних екологічних уявлень шляхом реалізації міжпредметного підходу в процесі формування ціннісного ставлення до об'єктів природи;

- забезпечення безпосереднього контакту молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку з об'єктами навколишнього світу шляхом організації «екологічних просторів»;

- закріплення отриманих екологічних знань і уявлень на практиці шляхом включення учнів в практичну природоохоронну діяльність;

- корекційна спрямованість процесу екологічного навчання та виховання, що сприяє збагаченню чуттєвого досвіду молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, розвитку операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, умінь спостерігати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в процесі ознайомлення з природою;

- врахування особливостей вищих психічних функцій учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення і мовлення, уяви) і корекція цих психічних процесів в ході формування екологічних знань і уявлень [48].

Система роботи із молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку повинна передбачати різні форми, засоби та методи екологічного спрямування.

Основна увага приділяється позакласній та позашкільній еколого-орієнтованій роботі: екскурсіям, прогулянкам, спостереженнями за рослинами і тваринами в різні пори року, спеціально організованим заняттям і найпростішим дослідом в «екологічних просторах», залученню учнів з інтелектуальними порушеннями в доступні види природоохоронної діяльності; екологічному дозвіллю (вікторин, КВК, свят, конкурсів виробів, плакатів) [24].

Напрями реалізації процесу формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціального закладу освіти передбачають використання наочних, словесних і практичних методів для учнів означеної нозології [61; 81].

Наочні методи включають спостереження за рослинами, тваринами, сезонними змінами в природі, демонстрації, перегляд відеофільмів, ілюстрацій, матеріалів виставок (виробів, малюнків, стінгазет).

Спостереження (за сезонними змінами в природі, ростом рослин і поведінкою тварин) сприяють розвитку у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку сенсорних відчуттів і розумової діяльності, сприяють поступовому накопиченню конкретних уявлень про об'єкти найближчого оточення, розвитку більш стійкого інтересу до природи.

Демонстрації повинні припускати показ учням з порушеннями інтелектуального розвитку способів екологічно-орієнтованих дій і прояви ціннісного ставлення до рослин і тварин у різних ситуаціях (під час спостережень та догляду за рослинами і тваринами в «екологічному куточку», екскурсій, прогулянок та ін.). Наприклад, педагог, демонструючи правильне спілкування з мешканцями куточка природи, вимовляв добрі, приємні слова, називає тварин на прізвисько, пропонував їм корм з руки, погладжував, обережно брав на руки.

Словесні методи екологічного спрямування повинні включати розповіді педагога, читання їм літератури екологічної спрямованості (екологічних оповідань, казок), бесіди та обговорення проблемних екологічних ситуацій, пояснення. Розповіді та бесіди були спрямовані на формування у молодших

школярів з інтелектуальними порушеннями необхідних екологічних уявлень, їх уточнення і систематизацію, виховання усвідомленого ставлення до природи.

Практична діяльність по створенню та підтриманню необхідних умов для життя (праця в «екологічних просторах») сприяє підвищенню активності і самостійності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, вихованню правильного і гуманного ставлення до природи через взаємодію з рослинами і тваринами, допомагає їм практично закріпити засвоєні екологічні знання і уявлення.

Участь спільно з батьками в конкурсі плакатів, малюнків, виробів з природного матеріалу та ін. сприяло не тільки більш свідомому і міцному засвоєнню екологічних уявлень, а й зміцненню дитячо-батьківських стосунків.

Таким чином, напрями реалізації процесу формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціального закладу освіти передбачають цілеспрямоване використання різних форм, засобів і методів, а також створення необхідних умов для формування екологічних уявлень в учнів означеної нозології, виховання у них еколого-усвідомленого ставлення до об'єктів природи, враховують формування всіх структурних компонентів ціннісного ставлення до природи (когнітивного, емоційного, особистісного та поведінкового), урахування характеристик молодшого шкільного віку, що виступають як психолого-педагогічна основа даного процесу і дотримання принципу комплексного підходу.

Висновки до розділу 1

Відповідно до завдань даного дослідження, в першому розділі проаналізований стан проблеми формування ціннісного ставлення до об'єктів природи у філософській, соціологічній і психолого-педагогічній літературі.

Процес формування ціннісного ставлення до природи у складі екологічної культури особистості, є досить складним і пов'язаний із формуванням низки структурних компонентів особистості. В якості

компонентів можуть виступати: потреби, що обумовлені функціями природного довкілля; емоційна готовність до усвідомлення цінностей природи; мотиви взаємодії з природою на основі усвідомлення цінностей природи; особистий досвід ціннісного ставлення до об'єктів природи.

Невід'ємною складовою духовного світу гармонійно розвиненої особистості є ціннісне ставлення до природного середовища. Ставлення до природи – своєрідна проекція цінностей, притаманних суспільству на певному етапі культурного розвитку. Досвід ціннісного ставлення до об'єктів природи включає емоційні переживання, що відповідають потребам і системі цінностей певного суспільства, і відрізняються якісними характеристиками, динамічністю й об'єктами, на які спрямовані.

Уточнено сутність поняття «ціннісне ставлення до об'єктів природи» яке розглядаємо як сукупність оволодіння учнями знань про природу, досвіду поведінки у природі; процес емоційного і духовного розвитку учнів за допомогою використання різних методів, форм і засобів, які сприятимуть активному прояву інтересу до природи.

На підставі вивчення психолого-педагогічної літератури визначено особливості процесу формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, це:

- 1) вразливість і емоційна чуйність, через співчуття і співпереживання, які допомагають дитині відчувати чужий біль як свою власну;
- 2) наявні гуманні почуття, бажання піклується про тих, хто слабший, хто потребує допомоги, захисту;
- 3) домінування емоційної основи над інтелектуальною і раціональною.

Означені особливості формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку полягають у використанні певної системи виховних впливів на особистість, необхідних для формування нового типу ставлення до природи, включення системи елементарних екологічних уявлень через призму різних наук, що базуються на реалізації навичок природоохоронної поведінки, активізації адаптивних і

резервних можливостей учнів означеної нозології і веде до усвідомленого ставлення до оточуючого середовища.

Завдяки аналізу наукових джерел дійшли висновку, що основними формами організації ціннісного ставлення до природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі навчальної діяльності є позакласна робота: екскурсії; прогулянки; заняття в «екологічних просторах»; екологічні дозвілля (вікторин, КВК, свята, конкурси виробів, плакатів тощо).

Відповідно до форм організації ціннісного ставлення до об'єктів природи основними методами є: словесні (розповіді педагога; читання учням з порушеннями інтелектуального розвитку екологічних оповідань, казок; бесіди та обговорення проблемних екологічних ситуацій; пояснення); наочні (спостереження за рослинами, тваринами, сезонними змінами в природі; демонстрація та перегляд відеофільмів, ілюстрацій, матеріалів виставок тощо); практичні методи (спостереження, проведення дослідів, роботи по визначенню і опису об'єктів, практичні роботи в куточку живої природи і на навчально-дослідній ділянці).

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОБ'ЄКТІВ ПРИРОДИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Аналіз стану сформованості ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

З метою виявлення рівнів сформованості ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку проведено констатувальний етап експерименту протягом 2020–2021 н.р. на базі Сумської спеціальної загальноосвітньої школи Сумської міської ради. Всього дослідженням було охоплено 17 осіб, їх батьки – 18 осіб, а також 5 вчителів початкових класів зазначеного навчального закладу. Вік дітей з легким ступенем розумової відсталості (F-70) складав від 9 до 10 років. Згідно проблеми дослідження визначено мету констатувального етапу експерименту: з'ясувати рівень сформованості ціннісного ставлення до об'єктів природи, характер його прояву у свідомості, почуттях, діяльності та поведінці учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Програма констатувального експерименту включала два напрями:

1 напрям – робота з вчителями спеціальної школи – конкретизувався у таких завданнях:

- визначення уявлень вчителів початкових класів про екологічну культуру особистості;
- з'ясування найпоширеніших форм і методів формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

2 напрям – робота з учнями – передбачав вирішення таких завдань:

- визначення уявлень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку про цінності природи;

- визначення типу ставлення до природи.

Перший напрям проведення констатувального експерименту спрямований на визначення специфіки уявлень вчителів початкових класів про поняття «ціннісне ставлення до об'єктів природи» та шляхи формування його в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. З цією метою вчителям Сумської спеціальної загальноосвітньої школи було запропоновано дати відповіді на запитання анкети (Додаток А).

На етапі молодшого шкільного віку серед основних завдань педагога називають: оволодіння грамотою (33,5 %); повноцінний фізичний розвиток (25,4 %); виховання основ моральної поведінки (22,1 %); основ екологічної культури (14,6 %); естетичний розвиток (4,4 %). Надаючи великого значення інтелектуальній підготовці, вчителі забувають, що для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку найбільш важливим чинником, що спонукає засвоювати соціальний досвід, є емоційний, і саме емоції відіграють значну роль в ефективному оволодінні різними знаннями та вміннями, впливають на ставлення до природних об'єктів.

Поняття «екологічна культура особистості» 14,3 % вчителів розглядають як відповідальне ставлення до навколишнього середовища; 14,7 % з них включають до поняття «екологічна культура» наявність елементарних знань про взаємозв'язки в природі та шанобливе ставлення до її об'єктів; 35,3 % вчителів звели розуміння поняття «екологічної культури» до «формування любові до природи»; 11,8 % вчителів молодших класів вкладають у зміст поняття «екологічна культура» знання й дотримання правил поведінки в природі; 23,9 % вчителів не змогли відповісти на поставлене запитання. У більшості з них методика екологічного виховання викликає труднощі, зумовлені недостатньою обізнаністю з понятійним апаратом екології як науки, однобічним розумінням цілей та завдань початкової екологічної освіти.

Проаналізувавши відповіді вчителів спеціальної школи, можна стверджувати, що в ознайомленні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з природою перевага надається тим формам і методам, що

забезпечують безпосереднє сприймання природи: екскурсії – 30,4 %; прогулянки – 32,8 %; спостереження – 36,8 %. Майже всі опитувані широко застосовують методи наочного (87,3 %) і вербального (71,2 %) впливу на дітей; 17,5 % – використовують посильну працю в природі; 33,9 % – у роботі з учнями початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку використовують ігровий метод. Проте використання згаданих форм і методів лише частково забезпечує виховання ціннісного ставлення до природи.

З'ясовуючи, яким засобам екологічного виховання дітей вчителі початкових класів надають перевагу, виявили, що більшість з них віддають перевагу природознавству (75,1 %); мистецтву – 53,5 %. Педагоги надають увагу виховним можливостям художньої літератури (67,8 %); 45,3 % – назвали народну педагогіку, 16,4 % – екологічну казку. Недостатня увага надається творчій діяльності, лише 23,9 % вчителів реалізують її як засіб екологічного виховання учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Наступне питання анкети дало можливість з'ясувати, що переважна більшість вчителів початкових класів спеціальної школи (82,2 %) реалізують завдання екологічного виховання на уроках з української мови, на заняттях із музичного та образотворчого мистецтва проводять роботу з екологічного виховання тільки 24,6 %. 15,7 % опитаних вчителів проводять цю роботу на уроках з математики. Практично жоден із них не бачить можливості займатися екологічним вихованням на уроках із фізичної культури.) Недостатня увага надається творчій діяльності школярів. Тільки окремі вчителі (9,5 %) реалізують її з метою екологічного виховання дітей.

Результати анкетування та спостережень за педагогічним процесом школи показали:

1) найпоширенішими засобами екологічного виховання учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку є ті, що забезпечують безпосереднє сприйняття природи, мистецтво та діяльність у природі чи з її окремими об'єктами;

2) методи, що використовують вчителі в освітньому процесі, переважно спрямовані на розвиток когнітивної сфери і меншою мірою – на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості учня початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку;

3) мало застосовуються в екологічному вихованні школярів творча діяльність, казка і гра;

4) до масових заходів екологічного змісту вдається епізодично незначна частина вчителів спеціальної школи;

5) у здійсненні екологічного виховання більшість вчителів початкових класів відчують труднощі методичного характеру.

Окремим напрямом констатувального етапу експерименту було вивчення особливостей ставлення учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку до об'єктів природи й визначення типу ставлення, які домінують у школярів. У ході експериментального дослідження нами було визначено критерії та показники сформованості ціннісного ставлення до об'єктів природи:

- змістовий (обсяг знань практичного характеру про природу, здатність помічати екологічно небезпечні ситуації);
- мотиваційний (емоційно-ціннісні установки на взаємодію з природою, особистісне бажання спілкуватися з нею);
- операційний (надання допомоги окремим об'єктам природи, наявність умінь природоохоронного характеру).

На основі даних критеріїв, їх показників та результатів обстеження школярів з порушеннями інтелектуального розвитку було встановлено та подано у таблиці 2.1 типи ставлення до природи та їх характеристика.

Таблиця 2.1

Типи ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку та їх характеристика

Ціннісне ставлення (ЦС)	У учнів початкових класів сформований стійкий пізнавальний інтерес до явищ природи, учні мають уявлення про основні об'єкти неживої природи, їх властивості та стани, значення для живих істот, людей; вміють оцінювати стан навколишнього середовища та намагаються його покращити; отримують задоволення від спілкування з природою, вміють відгукуватися на прояви прекрасного в природі, прагнуть виразити свої емоції від спілкування з природою у творчій діяльності.
Позитивно-зацікавлене ставлення(ПЗ)	Діти отримують задоволення від спілкування з природою, чутливі до краси природи, відгукуються на прояви прекрасного в природі; знання дітей недостатньо повні і усвідомлені, застосовуються лише за допомогою дорослого; інтерес до природи поверховий; не завжди правильно можуть оцінити своє і чуже ставлення до природи, її практичне значення; дотримуються правил поведінки у природі, але має місце розходження реальної і вербальної поведінки; несистематично виявляють турботу про живі об'єкти, але на пропозицію дорослих виконують роботу старанно і сумлінно.
Прагматично-зацікавлене ставлення (ПРЗ)	Знання учнів цієї групи недостатньо повні і усвідомлені; пізнавальний інтерес до природи ситуативний і нестійкий; краса природи не викликає у них позитивних емоцій, діти не мають бажання зображувати об'єкти природи; дотримуються правил і норм поведінки в природі; вміють доглядати за живими об'єктами, але роблять це лише за пропозицією дорослого; вміють оцінювати дії і вчинки інших.
Негативно-байдуже ставлення (НБ)	Цю групу складають діти, які мають поверхові природничі знання, не вміють застосовувати їх на практиці; байдужі до краси природи, не розуміють естетичної і практичної цінності природи; не можуть оцінити своє та ставлення інших до об'єктів.

У ході дослідження нами було використано низку діагностичних процедур для вивчення основних типів ставлення учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку до природи, зокрема: аналіз уявних екологічно тривожних ситуацій, розв'язування екологічно спрямованих задач, моделювання дій та вчинків у природі на основі ідентифікації та співпереживання; виконання творчих завдань, спрямованих на формування власного ставлення до оточуючого довкілля. Врахувавши параметри та канали формування суб'єктивного ставлення школярів до природних об'єктів, ми згрупували дані діагностичні процедури в три серії завдань:

1 серія завдань спрямована на з'ясування емоційно-ціннісних впливів у взаємодії з природою;

2 серія завдань спрямована на з'ясування інтелектуальних проявів у взаємодії з природою;

3 серія завдань передбачала вивчення діяльнісних проявів у взаємодії з природою.

Методика визначення сформованості ставлення до природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку (Додаток Б)

Тип ставлення визначався відповідно до кожного завдання за відкоректованою формулою Г. Вітцлака [23]:

$$R = \frac{k \cdot 100\%}{N} \quad (2.1.)$$

Де, К (%) коефіцієнт – відсоткове співвідношення балів показників;

R – кількість реальних балів за виконання завдання (є змінною величиною);

N – постійна величина, що ставить максимальну кількість балів за виконане завдання. Середній коефіцієнт виконання всіх завдань, який отримувався способом поділу суми коефіцієнтів кожного виконаного завдання на їх кількість, засвідчував про тип ставлення учнів початкових класів до природи:

80–100 % – ціннісне;

50–80 % – позитивно-зацікавлене;

30–50 % – прагматично-зацікавлене;

нижче 30% – негативно-байдуже. Фіксуючи ознаки ціннісного ставлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до об'єктів і явищ природи, що виявлялися в інтонації голосу, посмішці, пестливих словах, захопленні, радості, а також силу, тривалість і стійкість емоційних реакцій, ми значну увагу приділяли обґрунтуванню дітьми свого ставлення до об'єкта чи явища природи. Враховували також наявність індивідуального стилю виконання завдання, звернення дітей до досвіду взаємодії з природою, передбачення своїх вчинків і ставлення до об'єкта в тій чи іншій ситуації.

Аналіз результатів з виконання першого завдання показав, що більшість дітей з порушеннями інтелектуального розвитку виявили ціннісне ставлення до тварини. Діти прагнуть обігріти, нагодувати щеня, допомогти йому, забрати його додому. Серед відповідей переважають: «Мені дуже шкода щеняти» – ПЗ (23,4 %); «Хочу допомогти» – ПЗ (34,2 %); «Заберу додому, обігрію й нагодую» – ЦС (12,6 %). Діти не просто співчують, а готові надати допомогу.

Проте були й такі відповіді: «Нагодую і занесу бабусі: вона любить тварин» (ПЗ), «Буду гратися з ним, щоб воно зігрілося, а потім відпущу» (ПЗ). Дані відповіді засвідчують про достатній рівень розвитку співчуття, та відсутність особистого досвіду. Відповіді на зразок «Нагодую і занесу сусідам, бо в них є щеня, а мені щеня з вулиці батьки не дозволять залишити» (ПЗ) засвідчують випадки, коли дитяча активність стримується дорослими. Причини цього можуть бути різними, проте, однозначно, така ситуація не може розглядатися як сприятлива для формування у дітей дієвого ставлення до природи.

Більшість учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, відповідаючи на запитання № 2 першої серії завдань, обрали стежку, поряд з якою ростуть квіти (54,3 %): «Там красиво, я буду йти обережно, щоб не наступати на них» (ЦС); «Я б набрала великий букет для мами: вона дуже любить лісові квіти»

(ПРЗ). 32 % – обрали стежку, де був мурашник: «Я обережно обійшов би мурашник» (ЦС); «Я перестрибнув би через мурашник, я їх не боюся» (ПРЗ). Незначна кількість дітей (11,3 %) обрала стежку, на якій горіло багаття: «Я б загасив багаття і пройшов, бо на мурашок я можу наступити: вони такі маленькі, що не завжди їх помітиш» (ЦС); «Я пішов би стежкою, де багаття, бо я дуже сміливий» (ПРЗ).

Аналіз відповідей учнів свідчить, що школярі з порушеннями інтелектуального розвитку розуміють цінність природних об'єктів, проте не завжди знають, як вчинити, щоб не завдати їм шкоди. Оскільки зустрічі з об'єктами та явищами природи викликають естетичні емоції, важливо встановити, що з об'єктивно існуючого в природному довкіллі може сприйматися дітьми як цінне й прекрасне. Морально-естетичні почуття, що виникають в учнів у процесі сприймання природи, не можуть бути безпредметними і беззмістовними. Вони спонукають до дії, думки, викликають інтерес до певних зв'язків, що існують у природному довкіллі.

Аналіз відповідей дітей на завдання №1 з другої серії показав, що лише незначна кількість дітей (14,8%) обрали вулицю, вздовж якої густо посаджені дерева. Ці діти висловлювали такі судження: «Вулиця, де розміщений завод, має забруднене повітря» (ПЗ); «Вулиця, де немає дерев і рухається багато транспорту має забруднене повітря» (ПЗ); 47,3% – обирали вулицю правильно, проте не могли пояснити свій вибір. Були також відповіді дітей, в яких вони обирали вулицю, де розташований завод. Серед них найпоширенішими були такі: «Я люблю гуляти вулицею, де розташований завод. Там великі вікна і можна побачити, що там роблять» (ПРЗ) Ці відповіді свідчать, що лише незначна кількість учнів початкових класів знає правила поведінки у навколишньому середовищі, має відповідний віку рівень екологічної обізнаності, вміє обґрунтовувати свою відповідь. Спостереження поведінки дітей у природі дали можливість зробити висновок про те, що вони виявляють інтерес до рослин і тварин. Особливо привертають їхню увагу квітучі рослини,

яскраві комахи, але керуються діти утилітарними цілями: щоб зірвати квітку, потягнути за гілку, упіймати метелика, жука.

Відповіді дітей на завдання №2 з другої серії неоднозначні. 55,8% дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відповіли, що зірвали б квіти на квітнику; 74,2% – «в лісі на галявині»; 48% – «на дереві». Свої висловлювання вони мотивували красою квітів. Окремі – пояснювали, що «в лісі рвати рослини не можна, краще зірвати на клумбі» (ПРЗ); «Хай ростуть» (ПЗ); «Квіти не можна рвати на деревах, бо там виростуть яблука, вишні, абрикоси» (ЦС).

Такі відповіді свідчать, що у дітей є певні уявлення про значення квітучих рослин у природних угрупованнях. Естетична ж цінність, на жаль, представлена тільки зі споживацьких позицій. Такі уявлення потребують корегування.

Аналіз висловлювань учнів на завдання №1 третьої серії про правила поведінки в природі у конкретній ситуації показав, що практично всі вони правильно оцінили поведінку хлопчика і кожний взяв собі за правило не чинити так. Але мотиви учнів були різними: «Бігти через клумбу не можна, тому що рослини не будуть рости» – ЦС (18,4%); «Буде негарно» – ПЗ (65,9%); «На клумбу не будуть прилітати бджоли, метелики» ЦС (8,3%), проте зовсім були відсутні гуманістичні та гігієнічні мотиви.

Аналіз даних, отриманих за завданням №2 цієї серії показав, що 88% дітей з порушеннями інтелектуального розвитку порушували правило в спеціально організованій ситуації. Ті, хто порушував правило, пояснювали свої дії так: «Я хотів швидше» – (НБ), «Треба було швидко передати м'яч» – (НБ), «Я хвилювався, що не встигну» – (НБ). Ті, хто дотримувався правила, пояснювали свою поведінку так: «Рослинам буде боляче» (6%) – (ЦС); «Рослини не будуть рости» (4%) – (ДБ). Лише деякі діти відмітили: «На клумбу не будуть прилітати метелики, бджоли» – (ЦС).

Особливу увагу привернули учні з порушеннями інтелектуального розвитку, які вимагали дотримання правил іншими (4,2%). На жаль, вони керувались лише бажанням виграти, а не мотивами природоохоронного характеру. Проте сам факт контролю за поведінкою «іншого» дає можливість

сподіватися, що за умови цілеспрямованого виховання така ініціативність може бути перенесена на турботливе ставлення до природних об'єктів.

Відповіді на завдання третьої серії свідчать, що більшість школярів, знаючи правило, все ж порушують його. Знання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку про норми поведінки не перейшли у звичку дотримуватись правил поведінки у природному середовищі.

Для більшої наочності узагальнений розподіл сформованих типів ставлення до об'єктів природи учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку за результатами констатувального етапу експерименту представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Розподіл учнів з порушеннями інтелектуального розвитку за
виділеними типами ставлення до об'єктів природи**

Тип ставлення до природи	в абсол. числах	у %
Ціннісне	2	13,0
Позитивно-зацікавлене	4	26,1
Прагматично-зацікавлене	7	39,1
Негативно-байдуже	4	21,8
Загальна кількість учнів	17	100

Для більшої наочності узагальнений розподіл учнів з порушеннями інтелектуального розвитку за типами ставлення до об'єктів природи подано на рис. 2.1.

Такі результати констатувального експерименту, зокрема, високий відсоток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з позитивно-зацікавленим та прагматично-зацікавленим ставленням до природи, свідчать

про можливості подальшого вдосконалення процесу екологічного виховання учнів початкових класів загалом і формування ціннісного ставлення до об'єктів природи зокрема.

Дослідники проблем екологічного виховання (А. Васильєва, М. Ібраїмова, Л. Іщенко, Н. Кот, Н. Лисенко, Г. Марочко) зазначають, що життєвий емпіричний досвід дітей переважає своєю дієвістю спеціально організовану у школі виховну роботу. Адже у сімейному вихованні рушійною силою є емоції, глибокі почуття любові до батьків, і тому зразки їхньої поведінки є для дитини еталонними й не підлягають критичному осмисленню. Тому діти часто переймають від дорослих «на віру» зразки поведінки на природі й стихійно вводять їх у свій власний світоглядний потенціал. Тож більшість із того, що вони висловлюють, аргументують, оцінюють, ще не є результатом власних роздумів та спостережень, хоч до спостережуваних явищ природи у них уже є власне ставлення, що виникло на основі виявлення елементарних причинно-наслідкових залежностей.

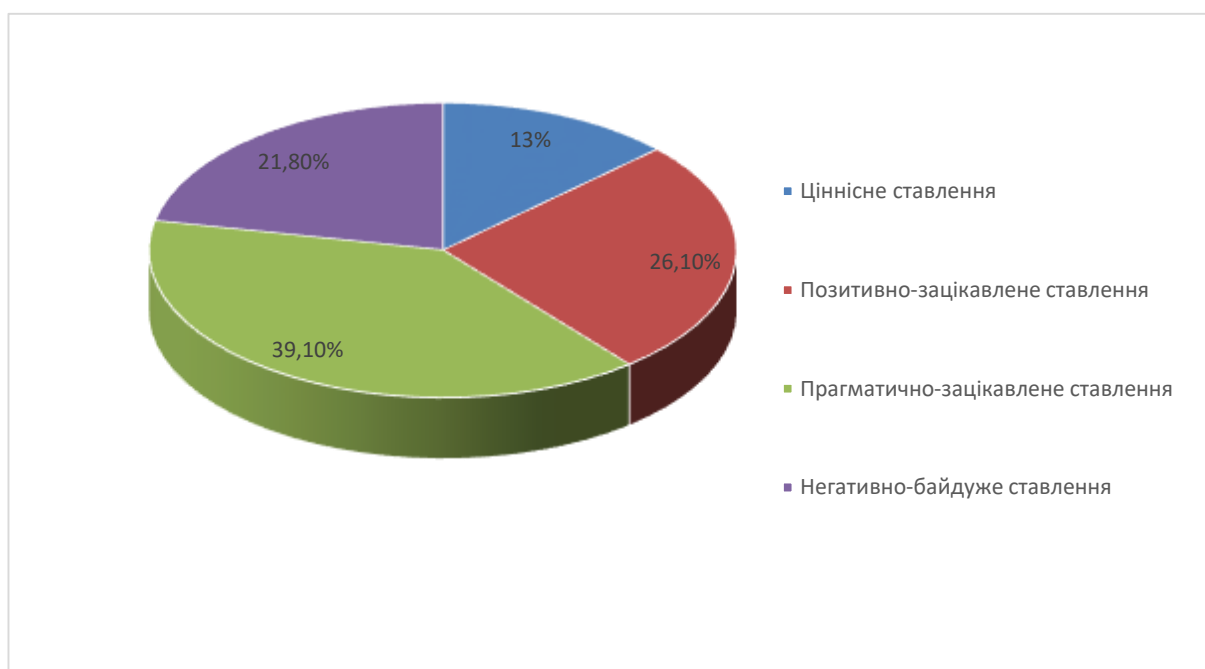


Рис. 2.1. Діаграма сформованих типів ставлення до об'єктів природи в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Загалом отримані результати констатувального етапу експерименту свідчать:

1. Відсутність у вчителів початкових класів спеціальної школи методичної підготовки з питань екологічного виховання, однобічне розуміння цілей та завдань екологічного виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є причиною того, що більшість з них відчують труднощі у здійсненні екологічного виховання дітей.

2. В освітньому процесі спеціальної школи природа, переважно, використовується як засіб розумового, естетичного розвитку учнів; серед методів екологічного виховання переважають вербальні й такі, що забезпечують безпосередню взаємодію з природою.

3. В учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку є необхідні передумови формування ціннісного ставлення до об'єктів природи. Їм доступне розуміння різнобічних цінностей природи, вони вміють виразити свої емоції від спілкування з природою у творчій діяльності, знають правила поведінки в природі, можуть оцінити свої вчинки та вчинки інших. Проте їхнє ставлення до природи має обмежену – естетичну або прагматичну мотивацію.

4. Виховання в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку позитивного ставлення до природи в умовах спеціальної школи майже не підтримується сім'єю, яка, за результатами дослідження, сама потребує теоретичної і методичної допомоги з цього питання.

Здобуті результати дають змогу зробити висновок, що традиційна організація освітнього процесу в спеціальній школі не забезпечує успішного формування в учнів початкових класів ціннісного ставлення до об'єктів природи. Позаурочна робота, на нашу думку, є оптимальним шляхом реалізації еколого-виховних завдань. У порівнянні з навчальною, позаурочна робота володіє ширшими можливостями щодо використання методів, форм залучення молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку до еколого-виховної діяльності, розвитку їхньої активної природо охоронної позиції, формування нового типу взаємин з природою – ціннісного.

2.2. Педагогічні умови формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Для вирішення даної проблеми, було проведено формувальний етап експерименту. Базою для проведення формувального експерименту стали початкові класи Сумської спеціальної загальноосвітньої школи Сумської міської ради з березня по жовтень 2021 р. У дослідженні приймали участь 17 учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (F-70) віком від 9 до 10 років. Дослідження у порівняльному плані давало можливість ґрунтовніше виділити специфічні особливості сформованості ціннісного ставлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Протягом формувального етапу експерименту в роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку початкових класів була запроваджена програма з формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в процесі позаурочної діяльності, яка була розрахована на один семестр навчання. Протягом семи місяців робота з дітьми проводилась з розрахунку два заняття на тиждень під час виховних годин, загальна кількість 18 занять за розробленою програмою.

У процесі формування ціннісного ставлення до природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку важливо вибудувати систему успішного функціонування всіх компонентів освітньої системи, залежної від цілей, завдань, змісту, форм і методів цієї системи, тобто забезпечити необхідні педагогічні умови. Поняття «умова» активно використовується не тільки в педагогіці, але й у філософії, психології. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» зазначено: «умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність» [50, с. 42], «умова – сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни даного об'єкту» [51, с. 259].

До педагогічних умов формування в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку ціннісного ставлення до природи віднесли: набуття учнями з порушеннями інтелектуального розвитку системи природничих знань на практично-діяльнісній основі; створення емоційно-ціннісної основи спілкування школярів з порушеннями інтелектуального розвитку з природою; використання педагогічно доцільних прикладів ціннісного ставлення до об'єктів природи; реалізацію взаємозв'язку в системі «сім'я – школа» в контексті формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Визначені педагогічні умови реалізовувались в двох етапах: 1) попередньому та 2) основному. В ході кожного з них для реалізації поставленої мети вирішувалися такі завдання:

1 етап – уточнити організаційні вимоги до застосування розробленої методики формування ціннісного ставлення до об'єктів природи;

2 етап – з'ясувати зміни емоційно-ціннісної сфери особистості школяра з порушеннями інтелектуального розвитку; виявити ставлення вчителів, батьків та учнів з порушеннями інтелектуального розвитку до розробленої методики.

На попередньому етапі формувального експерименту уточнення вимог до розробленої методики відбувалося поетапно. Поділ на етапи є умовним, оскільки в межах кожного з них забезпечувався комплексний вплив на емоційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сфери учасників експерименту.

Емоційно-ціннісний етап передбачав розширення мотиваційно-ціннісного «поля» сприймання природи учнями з порушеннями інтелектуального розвитку та їх батьками; корекцію емоційно-ціннісних установок на взаємодію з природою.

На даному етапі корекція емоційного сприйняття об'єктів природи та мотивів ставлення до них здійснювалась засобами ігрової діяльності та спеціальних тренінгів, структурною ланкою яких є соціально-моральна задача екологічного змісту.

Відомо, що ігрова діяльність – одна з провідних у молодшому шкільному віці – є найбільш доступною для учня (особливо для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку), відповідає його психічним і фізичним можливостям. У грі школяр виступає активним творцем, він формує свій внутрішній світ, дає змогу виступати у різних рольових функціях, дарує розмаїття почуттів, навчає добрим людським взаєминам. Гра насичена найрізноманітнішими емоціями: подивом, хвилюванням, радістю, захопленням. Найважливішим результатом гри є глибока емоційна задоволеність учня початкових класів самим процесом, що найбільшою мірою відповідає потребам і можливостям пізнання навколишнього світу та побудові гармонійних відносин з природою.

У розробці змісту і форм ігрової діяльності, сприятливої для корекції емоційного сприйняття об'єктів природи, за основу взято наукові дані про вплив психологічних релізерів, серед яких виділяють природні та соціальні. Тому, добираючи об'єкти та явища для ігрових завдань, тренінгів, взято до уваги, що ставлення до природи загалом формується крізь призму ставлення учня з порушеннями інтелектуального розвитку до об'єктів найближчого оточення.

Розуміння естетичної своєрідності об'єктів природи народжується із зовнішнього образу, що сприймається чуттєво (зором, слухом, на дотик, нюх, смак) як цілісна форма у гармонійному співвідношенні зі змістом. Це сукупність інформативно насичених ознак, ключових стимулів, що класифікують за сенсорними системами, на які вони впливають. Серед природних психологічних релізерів виділяють: візуальні, тактильні, нюхово-смакові, поведінкові.

Візуальні релізери сприймаються зоровим аналізатором і пов'язані перш за все з кольором, формою, обрисом, симетрією, пропорціями, величиною, світлотіньовими особливостями тощо. Позитивне емоційне сприйняття природного об'єкта викликають, наприклад, великі очі (у сови); довгі вуха (у кролів, зайців); різнокольорове забарвлення у птахів, особливо з довгим пір'ям

хвоста (півень, павич).

Аудіальні релізери діють через слуховий аналізатор і пов'язані зі звуковими характеристиками: тон, тембр, висота, ритм тощо. Аудіальні релізери позитивної модальності – це мелодійний спів птахів, дзюрчання струмка, тихий шелест листя. До негативних можна віднести пронизливі, різкі крики деяких птахів, звірів (ворона, віслюк).

Тактильні релізери пов'язані з впливом на комплекс тактильних і температурних рецепторів різних динамічних властивостей об'єктів, а також властивостей їх поверхонь, що сприймаються на дотик. Позитивні емоції виникають під час дотику до м'яких, пухнастих, теплих об'єктів (наприклад, кроля, кішки, вуха спанієля). До негативних можна віднести дотик до холодних і слизьких об'єктів (наприклад, жаби, вужа).

Нюхово-смакові релізери впливають на відповідні рецептори і також мають певне значення в емоційній регуляції сприйняття природного об'єкта. Так, наявність приємного аромату у багатьох квітів робить ці рослини об'єктами, бажаними для контактів.

Поведінкові (вітальні) релізери займають особливе місце серед природних релізерів, оскільки ключові стимули, що надходять під час демонстрації природним об'єктом певних форм поведінки, вітальних проявів (проявів, пов'язаних з життєдіяльністю) викликають у людини відповідну емоційну реакцію (бджола-трудівниця, бобер-будівельник). Типовим негативним поведінковим релізером є полювання хижаків (тигра, вовка) за здобиччю.

Зміст ігрових завдань дозволяє корегувати ставлення до деяких природних об'єктів, що внаслідок дії природних релізерів виступають для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у ролі «піддослідних» (жаби, мурахи, комахи). Причиною такого ставлення є відсутність емоційного потягу до природного об'єкта та природна допитливість учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. «Піддослідними» найчастіше виступають ті об'єкти, що викликають негативні емоції та до яких у школярів склалося

байдуже або навіть негативне ставлення в результаті попереднього досвіду спілкування з ними. Таке ставлення викликане емоціями огиди, гніву, презирства, що складають комплекс ворожості, та характеризується проявами агресії. Тому ігрові завдання повинні стимулювати сприйняття учнями з порушеннями інтелектуального розвитку об'єктів як належних до сфери «людського», рівного їм у своїй самооцінці; природні об'єкти мають виступати у іграх як рівноправні партнери у спілкуванні і діяльності.

Емоційний тон відчуття та емоційна оцінка, що виникають у результаті дії природних психологічних релізерів, сприяють виникненню в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку потягу до природних об'єктів.

З метою збагачення естетичних вражень школярів розроблено ігрові завдання, тренінги (таблиця 2.3).

Ігрові завдання й тренінги використовують у позаурочний час та екскурсіях (Додаток В).

Трактування соціальних психологічних релізерів, дає змогу стверджувати, що це певні слова, словосполучення, що початково мають певну емоційну оцінку – позитивну. Можемо простежити це на таких прикладах, як: дуб-велетень, олень-красень. Або, наприклад чи негативну емоційну оцінку: пирій повзучий, заєць лякливий. Емоційна оцінка, закладена в них, має естетичний (струнка берізка) та етичний (хитра лисиця) характер. Сильний лабіалізуючий вплив має інформація екологічного змісту про природний об'єкт, що зачіпає уявлення особистості про саму себе («схожий на мене»), її зв'язки з довкіллям, супроводжується реакцією подиву та веде до зміни ставлення.

Естетичні почуття виникають в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку під час сприйняття природного об'єкту і особливо тоді, коли вони мають власні судження про його красу.

Образотворча, літературна, музична, пластична діяльність сприяють формуванню здатності емоційно і дієво відгукуватися на зустріч з природними об'єктами. Процес естетичного сприйняття та відчуття єдності з природою

справляє істотний позитивний вплив на виховання ставлення до природи, організацію процесу оцінювання, що відбувається на етапі переходу чуттєвих відчуттів в усвідомлення цінності того чи іншого об'єкта чи явища.

Таблиця 2.3

Завдання на сприйняття чуттєво-виразних сигналів від природних об'єктів

Природні психологічні релізери	Ігрові завдання, тренінги
Візуальні: колір, форма, величина, світлотіньові властивості, пропорція, симетрія	«Гірлянда з осіннього листя», «Букет осінніх квітів», «Моє дерево», «Музей природи», «Порівняй і знайди», «Зимові скульптури», «Весняні барви», «Подорож хмарами», «Вгадай квітку за кольором», «Барвистий віночок літа», «Будуємо тваринам житло», «Килимок для друга» тощо.
Аудіальні: звуки	«Сумна музика осені», «Пташина розмова», «Звуки лісу», «Послухай серце дерева», «Кришталева мелодія зими», «Симфонія весни», «Музика літнього дощу», «Пісенька джмеля», «Про що звірі говорили?» тощо.
Тактильні: властивості поверхні	«Моє дерево», «Чоловічок із кори», «Впізнай листочок на дотик», «Чарівний мішечок», «Подарунки моря», «Чи вміють рослини захищатися?», «Турботливий господар», «Звір, птах, комаха» тощо.
Нюхово-смакові: нюх, смак	«Що нам осінь принесла», «Терпкий запах осені», «Морозна свіжість зими», «Весняні аромати», «Духмяні пахощі літа», «Плоди літа», «Впізнай за смаком», «Мій улюблений квітковий аромат», «Повітря, яким ми дихаємо» тощо.
Поведінкові: вітальні прояви	«Звір, птах, комаха», «дзеркало для тварин», «Як подорожують тварини», «Мураха-будівельник», «Павукове

	плетіння» тощо.
--	-----------------

Робота з батьками на цьому етапі реалізовувалась у формі групових занять. Мотивуванню батьків сприяло онлайн-консультування («Особливості екологічного виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку», «Електроенергія в нашому житті», «Сміття – проблема № 1» тощо), яке ставило за мету надання порад щодо екологічного виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та формування в них ціннісного ставлення до об'єктів природи. Організовуючи роботу в групах, ми добирали такі завдання, які передбачали активність усіх учасників, їхню взаємодію один з одним і з усіма членами групи, спонукали до продукування ідей, творчого підходу до розв'язання педагогічної чи екологічної проблеми.

Інтелектуальний етап передбачав збагачення інтелектуальної сфери учнів дієво-практичними знаннями про природу; підвищення рівня екологічної компетентності; стимулювання проявів діяльної участі у житті природи; розширення індивідуального екологічного простору.

Доступна частково-пошукова діяльність учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку під керівництвом вчителя створює широкі можливості для виховання інтересу до природи та розуміння її значення. Школярі вчаться порівнювати, аналізувати. У них розвивається самостійність, ініціатива, необхідні для формування активного, бережливого, ціннісного ставлення до об'єктів природи.

Найбільший інтерес в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку викликає пізнання внутрішніх причин і закономірностей у явищах неживої природи (атмосферні явища, світло, тепло, елементарні фізичні та хімічні уявлення тощо). Дослідниками виявлено, що залучення до проведення дослідів помітно активізує діяльність учнів. Особливе місце належить експериментуванню. Школяр набуває не просто нових відомостей про якість та особливості тих чи інших компонентів природного довкілля. В ході експерименту учні з порушеннями інтелектуального розвитку мають змогу упевнитися у власних можливостях. В експериментуванні яскраво

виявляється установка на щось нове, невідоме, і ця дослідна діяльність будується самим учнем відповідно до отриманих відомостей.

Враховуючи ці особливості розвитку пізнавальної сфери учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку, розроблено серію дослідів. Пропоновані досліди мають багато спільного зі спостереженнями. Під час їх проведення враховувалось, що нові знання як результат самостійного відкриття школяра, мають ґрунтуватися на раніше засвоєних. Досліди проводились в рамках навчального процесу, екскурсій, вдома залежно від тривалості та складності (Додаток Г).

Робота з батьками на цьому етапі реалізовувалась у формі самостійної роботи через добір змісту «домашніх завдань» (проведення спостережень разом із дітьми за об'єктами природи, добір «екологічних цікавинок», виконання спільних завдань, апробація одержаних під час занять порад, звернення до батьків з проханням надати дитині допомогу в чомусь), які давали батькам змогу перевірити доцільність одержаних знань в умовах своєї сім'ї, допомогти дитині в пізнанні природи та екологічній діяльності.

Вчинково-діяльнісний етап зумовлював реалізацію програми ціннісних дій завдяки стимулюванню екологічної активності учнів, розвиток у них здатності надати допомогу її об'єктам, організацію екологічно доцільної діяльності учнів початкових класів у природі.

Почуття, пов'язані з практичною діяльністю учнів, залежить від уміння долати труднощі на шляху до наміченого, і що дуже важливо, оптимістично ставитися до них. Наприклад, створення сприятливих умов для кімнатних рослин, домашніх улюбленців, турбота про мешканців куточка природи в класній кімнаті. У процесі спостережень учень визначає стан рослини, тварини за її зовнішніми проявами. Особистий досвід школяра – індивідуальна взаємодія з навколишнім світом – природним, предметним, людським, результати попереднього навчання і виховання. На вчинково-діяльнісному етапі використовувався метод проектів.

У сучасному тлумаченні метод проектів – це спосіб організації

педагогічного процесу, заснований на взаємодії вчителя та учня між собою та з навколишнім середовищем у ході реалізації проекту – поетапної діяльності, спрямованої на досягнення поставлених цілей. Метод проектів розглядається як універсальний засіб впливу на інтелектуальну, емоційно-чуттєву та діяльнісну сфери особистості дитини, як шлях розвитку ініціативної, творчої особистості [55, с. 57].

Типологія екологічних проектів для учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку базується на класифікації проектів, запропонованій Є. Полат. Враховуючи психологічні та індивідуальні особливості школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, в роботі використовувалися екологічні проекти, різні за домінуючим методом: дослідницькі, творчі, рольово-ігрові; тривалістю здійснення: короткотривалі, середньої тривалості; кількістю учасників: індивідуальні, парні, групові.

Загалом тематика екологічних проектів для учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку є різноманітна, добираючи її ми виходили з соціальної значущості та результативності щодо виховного впливу і збереження природи. Доцільні такі напрями розробки змісту екологічних проектів учнів початкових класів:

1. Духовні скарби природи:
 - естетична своєрідність природи;
 - природні об'єкти – друзі людини;
 - природа – скарбниця знань.
2. Екологізація способу життя населення:
 - відповідність характеру споживання сім'ї вимогам ощадливого використання продуктів харчування, води, електроенергії, різних матеріалів тощо;
 - попередження хвороб;
 - шляхи зменшення кількості та видів відходів сім'ї;
 - дотримання ціннісного і бережливого ставлення до об'єктів природи під час відпочинку.

Відповідно до виділених напрямів розроблено тематику екологічних проектів:

1) «Вирости собі друга», «Абетка природи», «Тварини моєї сім'ї», «Прогноз погоди», «Пташина їдальня», «Подарунок другу», «Вияви співчуття», «Екологічні знаки», «Зимовий ярмарок».

2) «Причепури довкілля», «Бережімо воду», «Ліхтарик», «Смачно чи корисно?», «Лісова аптека», «Зернятко», «Будь здоровий!», «Первоцвіти», «Будуємо своє місто», «Врятуємо ліс».

Наведені екологічні проекти розраховані на виконання вдома чи у класі, мають різну тривалість – від одного тижня до одного місяця.

На вчинково-діяльнісному етапі також відбулося диференційоване залучення батьків до проведення екологічних проектів. Особливістю було те, що їх проводив не лише вчитель, але й батьки, які виявили бажання взяти участь у даній роботі. Продуктивну участь батьків у позакласній екологічній роботі забезпечували: усвідомлення мети екологічного виховання і зацікавленість у його кінцевих результатах; взаєморозуміння і злагожденість дій батьків і вчителя щодо формування дбайливого ставлення до природи учнів; опора на професійні якості батьків та їхнє ставлення до природи; виявлення і використання позитивного досвіду формування ціннісного ставлення до природи в сім'ї; довіра до батьків з боку вчителя спеціальної школи; взаємна повага батьків і вчителя.

На основному етапі формувального експерименту було створено програму «Мій дім», мета якої: 1) формування особистого досвіду ціннісного ставлення до об'єктів природи у взаємодії школи та сім'ї; 2) залучення батьків до екологічного виховання учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку, формування єдиного екологічно виховуючого середовища «школа – дім (сім'я) учня».

Програма включає декілька екологічних проектів, згрупованих за такими тематичними блоками: «Екологічна кухня», «Природа в домі», «Добрі чарівники», «Від Я до Ми» й розрахована на реалізацію протягом семестру.

Цією програмою передбачено не тільки екологічне просвітництво батьків, а й вплив на систему цінностей сім'ї.

Охарактеризуємо кожний з виділених тематичних блоків.

Проекти блоку «Екологічна кухня» актуалізують проблеми здорового способу життя, економного використання продуктів харчування, води, електроенергії, різних матеріалів, шляхи зменшення кількості відходів. У блоку передбачені такі проекти: «Шкідливо чи корисно», «Лікують овочі та фрукти», «Побутова хімія», «Бережімо воду» тощо.

Блок «Природа в домі» присвячений питанням ціннісного ставлення до кімнатних рослин та домашніх тварин, а також духовного спілкування членів сім'ї з об'єктами природи: як часто сім'я буває на природі, чи є це потребою, як проходить підготовка до виїзду на природу, які улюблені маршрути подорожей; чи є книги про тварин, рослини у домашній бібліотеці; яке місце в історії сім'ї займає природа.

Блок «Добрі чарівники» спрямований на розвиток відчуття спільності з природою: в яких барвах, звуках, словах постає перед нами світ природи; що поєднує нас з природою, чим зворушує вона; що доброго може привнести кожний у природу.

Проекти блоку «Від Я до Ми» присвячені проблемі взаємин між членами сім'ї, старшим і молодшим поколінням, між учнями в колективі; проблемі психологічного комфорту в родині, школі.

Вимоги до реалізації програми:

1. Підготовка батьків:
 - надання консультацій про сутність проекту, його структуру, види та тематику;
 - проекти учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку передбачають конкретні завдання, не потрібно вдаватися до далеких перспектив, намагатися охопити різні види діяльності одночасно.
2. Підготовка учнів:
 - робота над проектом під час перебування в школі;

- врахування психологічних та індивідуальних особливостей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку створенні проектів різних за домінуючим методом та кількістю учасників.

На допомогу батькам в організації проектів розроблено картки-схеми створення та реалізації проекту:

Картка-схема проекту

1. Що потрібно зробити? (про що довідатися, кому допомогти, що змінити в оселі, в собі?)
2. Назва проекту.
3. Результат проекту.
4. Емблема проекту.
5. Як досягти результату: а) до кого звернутися по допомогу; б) кого зацікавить цей проект; в) яку інформацію знайти; г) що потрібно зробити, щоб досягти найкращого результату.

Після проекту підводимо підсумки:

1. Виконано те, що планувалося, чи ні.
2. Досягнуто того результату, що передбачався, чи ні.
3. Чи все вдалося, що планувалося?
4. Що вдалося краще?
5. Що не вдалося?
6. Що вдалося виконати легко, а що викликало труднощі?
7. Хто був вдячний за цей проект?
8. Що сказали друзі, сусіди про нашу роботу?
9. Яким буде наступний проект?

Учні в спільній з батьками роботі над проектами досягли значних успіхів, що відразу позначалося на активності під час роботи над проектами в школі. Зокрема, дослідницькі та рольово-ігрові проекти школярі з порушеннями інтелектуального розвитку із задоволенням виконували в школі, а творчі – спільно з батьками.

Використання розроблених форм поряд з традиційними, орієнтація на

особистість учня, диференційований підхід, спільна робота школи і сім'ї загалом сприяли позитивним змінам у формуванні ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку. Про це свідчать дані, отримані в ході формувального експерименту.

2.3. Результати перевірки дослідно-експериментальної роботи

У ході експериментального дослідження здійснювалися поточне та заключне вивчення впливу на учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку розроблених виховних засобів. Поточне вивчення базувалося на спостереженні, бесідах, відгуках батьків та вчителів, що надавало можливості помітити зміни в інтелектуальній, емоційно-чуттєвій та діяльнісній сферах особистості.

Наприклад, використання народних прикмет, за якими можна передбачити погоду, спонукало учнів з порушеннями інтелектуального розвитку звернутися по допомогу до батьків, родини в пошуку народознавчої інформації, сприяло розвитку у них елементів допитливості та спостережливості.

Застосування ігрових завдань, тренінгів та сприйняття чуттєво-виразних сигналів від об'єктів природи – стимулювало розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості, сприяло розумінню взаємозалежностей, що існують у природі, необхідності дбати про природне різноманіття, універсальної цінності природи. Крім того, в учнів початкових класів рідше виникали суперечки, помітно покращилось вміння працювати в парах, досягти взаєморозуміння. Виконуючи завдання, працюючи в парах, школярі прагнули допомогти один одному, намагалися уважно слухати ровесників.

В процесі ігрових завдань учні початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку звертали увагу на яскраво виражені ознаки об'єктів природи, оперували різними способами дії (зіставляти, узагальнювати, виділяти суттєві для об'єкта взаємозв'язки з іншими об'єктами), використовували індивідуальний досвід пізнання природи. Завдання, подані в ігровій формі,

сприяли кращому розумінню екологічного змісту, що вимагав зосередженості, вдумливості.

На початку застосування тренінгів учні мали труднощі в обговоренні тих чи інших емоційних проявів, не могли пояснити, чому подобається або не подобається той чи інший об'єкт природи, використовували повсякденну лексику, рідко вдавалися до епітетів, порівнянь. Виконання тренінгів сприяло розширенню їх словникового запасу, поступово вони почали використовувати не тільки пестливі слова, епітети, порівняння, намагалися описати образи, що виникали в уяві від сприйняття того чи іншого об'єкту природи.

Виконання тренінгів допомогло виявити протиріччя у емоційному ставленні учнів початкових класів до мурашок, жаб, павуків. Причому позитивні емоції переплітаються з негативними й нейтральними. Наприклад, про мурашок учні з порушеннями інтелектуального розвитку висловлюються так: «Подобаються, бо маленькі, дуже корисні, знищують шкідників», «Не подобаються, бо кусаються», «Жаба, хоч і не дуже гарна, але корисна, ловить комах», «Не люблю жаб, від них бородавки». Ігрові завдання та тренінги на сприйняття поведінкових релізерів «Зустріч з жабою», «Мураха-будівельник», «Павукове плетіння», «Дзеркало для тварин» сприяло нейтралізації негативного ставлення учнів та виникнення у них емоційного потягу до тварин, які раніше їх не приваблювали, розумінню того, що зовнішня непривабливість тварини, її поведінки обумовлені вітальними потребами та умовами середовища існування.

Встановлення зав'язків між явищами природи передбачає активне втручання в процес перебігу явища, що, в свою чергу, впливає на організацію процесу оцінювання на етапі переходу чуттєвих відчуттів в усвідомлення цінності того чи іншого об'єкта чи явища природи. З метою виховання інтересу до природи, розвитку ініціативи, самостійності, необхідних для формування активного, дбайливого ставлення розроблено серію дослідів. Демонстрація дослідів викликала живий інтерес у всіх учнів незалежно від того, до якого типу ставлення вони належали.

Учні з позитивно-зацікавленим ставленням допомагали вчителю у

підготовці обладнання для проведення досліду, відповідали на запитання.

Учні з прагматично-зацікавленим ставленням з інтересом спостерігали за демонстрацією досліду, ставили запитання, висловлювали бажання спробувати провести досліди вдома, щоб показати батькам.

Школярі з негативно-байдужим ставленням спочатку спостерігали за діями вчителя, а коли інші учні почали ставити запитання, допомагати вчителю, спробували самі виконувати нескладні дії, то й в них виникло бажання допомогти. Вони відповідали на запитання, пригадували, коли спостерігали подібні явища, про що їм розповідали старші. Проведення дослідів дало можливість відчувати радість від самостійного маленького відкриття, сприяло розвитку спостережливості, допитливості.

Зміни у ставленні до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку експериментального класу, на які вказували батьки та вчителі після завершення експериментальної роботи, подані у таблиці 2.4.

Отримані дані (подібні прояви зафіксовано у 72,8% учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку) свідчать, що зміни ставлення до об'єктів природи не поодинокі. Вони мають ступеню повторюваності, достатній для розцінювання їх, по-перше, як результату педагогічного впливу, здійснюваного під час запровадження розроблених виховних засобів і, по-друге – як стійкої тенденції до змін у поведінці стосовно довкілля в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Уже в ході формувального етапу експерименту виявилися значні зміни у ставленні до об'єктів природи в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. На контрольному етапі дослідження проведено порівняльні підсумкові зрізи з метою виявлення ефективності формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів. З цією метою використовувалася та ж діагностична методика, що й у ході констатувального етапу експерименту. Розподіл учнів у досліджених групах за виділеними типами ставлення до об'єктів природи подано у таблиці 2.5.

Таблиця 2.4.

**Зміни у ставленні до об'єктів природи в експериментальному класі
учнів з порушеннями інтелектуального розвитку
за оцінками вчителів та батьків**

Прояви змін в ставленні до об'єктів природи	Характер змін в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку відмічений:	
	Учителями	Батьками
Природне оточення	менше ходять по трав'яних газонах на подвір'ї; не рвуть квіти на газонах, дбають, щоб їх вчасно поливали; засуджують порушників правил поведінки в природі (не дозволяють бігати по клумбах, рвати квіти, ламати гілки), пояснюють, до яких негативних змін призводить така поведінка; під час екскурсій не галасують, не ламають гілок; сміття збирають у пакети.	за власним бажанням працюють на земельній ділянці; стежать за тим, щоб не залишилося сміття у лісі, самі збирають його в пакети; менше порушують тишу, ніж раніше; пояснюють іншим членам сім'ї правила природоохоронної поведінки.
Побут, класна кімната	старанно і охоче чергують у куточку природи: поливають квіти, годують рибок; стежать за чистотою в класній кімнаті.	за власним бажанням доглядають за кімнатними рослинами; виявили бажання придбати домашніх тварин; слідкують за економним використанням води, електроенергії.

Для більшої наочності розподіл учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку за типами ставлення до об'єктів природи подано також на рисунках 2.3., 2.4.

Таблиця 2.5.

**Розподіл учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку за виділеними типами ставлення до об'єктів природи
(контрольний етап експерименту)**

Тип ставлення до об'єктів природи	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол. число	%	абсол. число	%
Ціннісне ставлення	4	30,7	1	7,2
Позитивно-зацікавлене ставлення	5	38,4	5	35,7
Прагматично-зацікавлене ставлення	3	23,2	5	35,7
Негативно-байдуже ставлення	1	7,7	3	21,4
Загальна кількість учнів	13	100%	14	100%

Зіставляючи дані сформованості типів ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку, можна констатувати, що запропоновані форми і методи роботи дали позитивні результати. Істотна різниця, яку можна побачити у зафіксованих числових показниках, свідчить про ефективність проведеного експерименту у процесі формування ціннісного ставлення до об'єктів природи.

Аналіз кількісних показників свідчить, що в експериментальній групі порівняно з контрольною має місце істотне збільшення чисельності учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку, яким властиве ціннісне ставлення до об'єктів природи, та зменшення кількості школярів з прагматично-зацікавленим та негативно-байдужим ставленням.

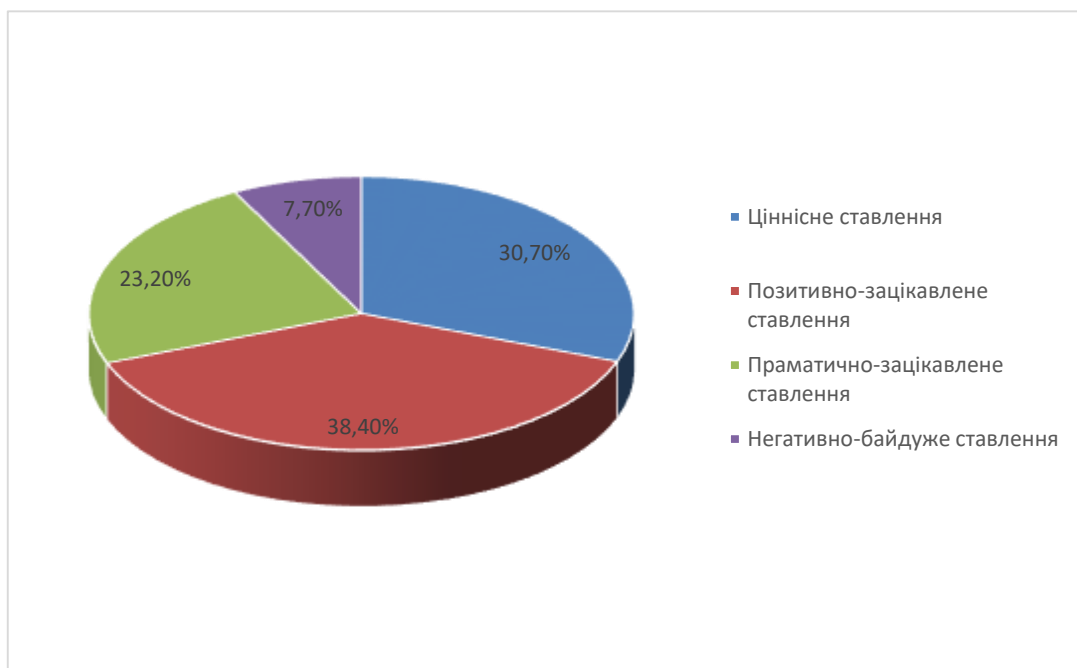


Рис. 2.3. Розподіл учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку за виділеними типами ставлення до об'єктів природи в експериментальній групі.

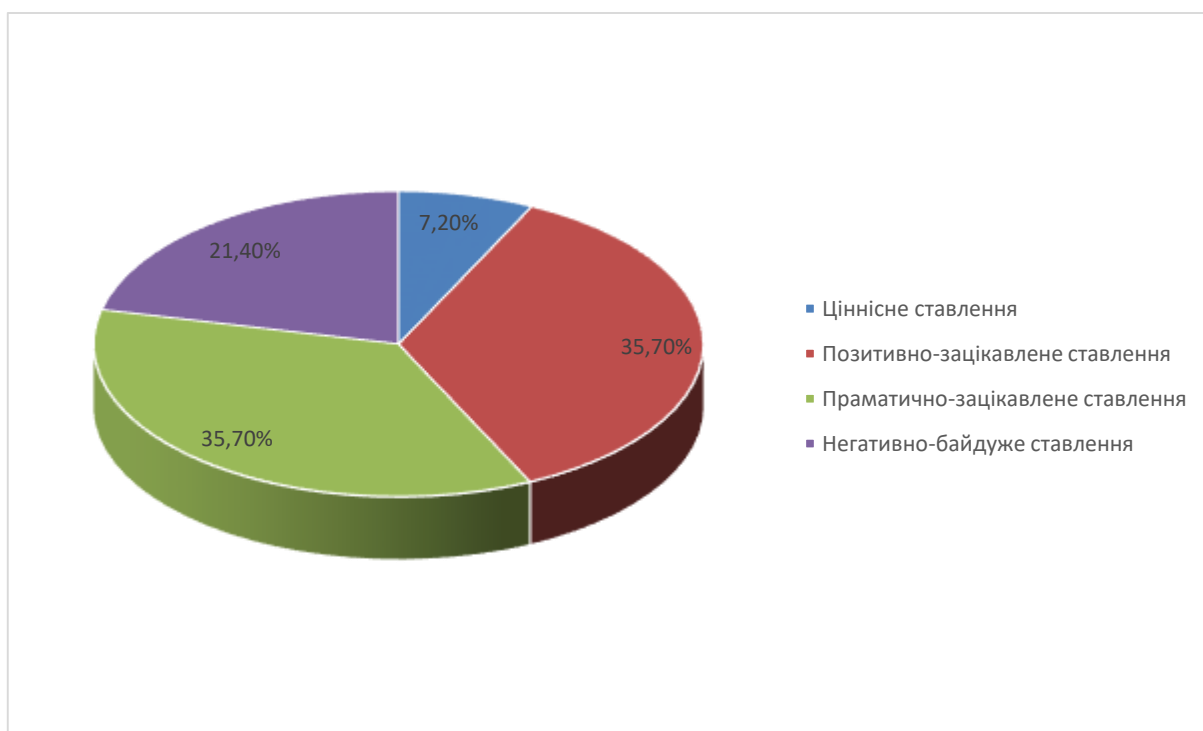


Рис. 2.4. Розподіл учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку за виділеними типами ставлення до об'єктів природи у контрольній групі.

Висновки до розділу 2

З метою виявлення сформованості ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку було проведено констатувальний етап експерименту, який ґрунтувався на розробленій нами методиці, яка включала комплекс різноманітних методів діагностики:

- анкетування;
- спостереження;
- аналіз уявних екологічних ситуацій;
- розв'язування екологічно спрямованих задач;
- моделювання конкретних дій та вчинків у природі на основі ідентифікації та співпереживання.

Одержані на констатувальному етапі експерименту результати засвідчили, що стан сформованості ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку складає високий відсоток з позитивно-зацікавленим (26,1 %), прагматично-зацікавленим (39,1 %) та негативно-байдужим (21,8 %) ставленням до природи. Під час виконання екологічних завдань відповіді школярів показали, що лише незначна кількість учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку знає правила поведінки у навколишньому середовищі, має відповідний рівень екологічної обізнаності, вміє обґрунтовувати свою відповідь (13%). Спостереження за поведінкою учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у природі дали можливість зробити висновок про те, що вони виявляють інтерес до рослин і тварин, але керуються лише утилітарними цілями: щоб зірвати квітку, потягнути за гілку, упіймати метелика, жука.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту засвідчують, що заявлена нами проблема дослідження потребує коригування, визначення педагогічних умов, які сприяли б подоланню виявлених недоліків.

У другому розділі висвітлено розроблені й апробовані відповідно до

завдань дослідження педагогічні умови, які спроможні забезпечити стійку результативність педагогічного впливу на формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Педагогічними умовами формування в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку ціннісного ставлення до об'єктів природи є: набуття учнями з порушеннями інтелектуального розвитку системи природничих знань на практично-діяльнісній основі; створення емоційно-ціннісної основи спілкування школярів з природою; використання педагогічно доцільних прикладів ціннісного ставлення до об'єктів природи; реалізація взаємозв'язку в системі «сім'я – школа» в контексті формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Визначені педагогічні умови реалізовувались у двох етапах: 1) попередньому та 2) основному. В ході кожного з них для реалізації поставленої мети вирішувалися такі завдання:

1 етап – уточнити організаційні вимоги до застосування розробленої методики формування ціннісного ставлення;

2 етап – з'ясувати зміни емоційно-ціннісної сфери особистості школяра з порушеннями інтелектуального розвитку; виявити ставлення вчителів спеціальної школи, батьків до розробленої методики.

Дотримання зазначених педагогічних умов формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку забезпечувалося шляхом впровадження в позакласний процес методів екологічної гри, тренінгів, проведення дослідів та проєктів. Паралельно проводилась робота з батьками, яка реалізовувалась у формі групових онлайн-занять, а також у формі «домашніх завдань», які давали змогу перевірити доцільність одержаних знань в умовах своєї сім'ї, допомогти дитині в пізнанні природи та екологічній діяльності. Також відбулося диференційоване залучення батьків до проведення екологічних проєктів.

У ході наукового дослідження нами було також визначено критерії та показники сформованості ціннісного ставлення до об'єктів природи:

- змістовий (обсяг знань практичного характеру про природу, здатність помічати екологічно небезпечні ситуації);
- мотиваційний (емоційно-ціннісні установки на взаємодію з природою, особистісне бажання спілкуватися з нею);
- операційний (надання допомоги окремим об'єктам природи, наявність умінь природоохоронного характеру).

За цими показниками, які є ідентичні критеріям сформованості ціннісного ставлення до об'єктів природи, виявлено *типи* ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку: ціннісне, позитивно-зацікавлене, прагматично-зацікавлене та негативно-байдуже.

Аналіз результатів формувального експерименту дає підстави стверджувати, що в експериментальній групі відбулося зростання за ціннісним ставленням та зниження за прагматично-зацікавленим та негативно-байдужим типом ставлення до об'єктів природи: ціннісний – (+23,5 %), позитивно-зацікавлений – (+2,7 %), прагматично-зацікавлений (– 12,5 %) і негативно-байдужий – (– 13,7 %). Це стало свідченням того, що здійснений експеримент сприяв ефективності у формуванні ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Школярі з порушеннями інтелектуального розвитку експериментальної групи активно та з інтересом працюють на заняттях, виявляють ініціативу у вирішенні екологічних задач, значну увагу приділяють частково-пошуковій роботі, цілеспрямовано розширюють свій кругозір. Учні контрольної групи, навпаки, виявляють недостатню наполегливість при вирішенні проблемних завдань, а також потребують регулярного спонукання з боку вчителя та батьків.

Одержані експериментальні дані засвідчили результативний вплив експериментальної методики до формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку. Експериментально доведено продуктивність саме комплексу педагогічних умов.

ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні розглядається актуальна проблема формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку. Зміст і основні напрями експериментальної роботи лежать у площині реалізації сучасних завдань виховання. Його результати дозволяють зробити такі висновки:

1. Питанню формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів у сучасній літературі приділяється значна увага. Зокрема, це наукові пошуки Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, К. Гуз, В. Ільченко, В. Воронкової, Т. Головіна, Т. Ліфанова, Т. Шевирьова ін. Як свідчить аналіз наукових джерел, поняття «ціннісне ставлення до об'єктів природи» науковці розглядають як прояв інтересу, турботи, доброчинності, не лише збереження всього живого, що нас оточує, але й безпосередня участь в піклуванні за об'єктами природи. Процес формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку спрямований на розвиток і поглиблення системи знань про взаємозв'язок і взаємодію учнів та природи, розуміння багатогранної цінності природи для кожної людини; вироблення активної природоохоронної позиції, розвиток потреби у спілкуванні з природою та її пізнання, прагнення до практичної діяльності, удосконалення умінь з вивчення, оцінки, покращення стану навколишнього середовища.

2. Завдяки аналізу наукових джерел форму навчання можна визначити як спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, що відповідає умовам її проведення і змісту. За даними досліджень О. Вишневського, В. Кузь, О. Савченко, О. Сухомлинської доведено, що використання лише шкільного уроку не є ефективним під час формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів. Тому нагальною стає потреба взаємодії урочної та позакласної роботи, яка стане основою розвитку емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів природи

й уможливить формування в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку ціннісного ставлення до неї.

Основними формами організації ціннісного ставлення до об'єктів природи у процесі навчально-виховної роботи є індивідуальна та групова.

Відповідно до форм організації ціннісного ставлення до об'єктів природи описано основні методи:

- практичні (спостереження, проведення лабораторних дослідів, роботи по визначенню і опису об'єктів, практичні роботи в куточку живої природи і на навчально-дослідній ділянці);

- екологічні казки;

- метод проектів;

- екологічні ігри;

- тренінг.

3. Здійснивши педагогічну діагностику сформованості ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку, з'ясовано, що учням початкових класів властивий потяг до взаємодії з природними об'єктами. Вони здатні зрозуміти різнобічні цінності природи, вміють виразити свої емоції від спілкування з природою у творчій діяльності, знають правила поведінки в природі, можуть оцінити свої вчинки і вчинки інших, однак ставлення до природи має естетичну та в більшості прагматичну мотивацію.

Існуюча практика виховання не забезпечує достатніх умов, що відповідають психологічній сутності ціннісного ставлення до об'єктів природи. Такий стан, до деякої міри, пояснюється рівнем психолого-педагогічної підготовки учителів спеціальної школи; умовами сімейного виховання; особливостями взаємодії вчителя з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку; моральними цінностями мікрогрупи, в якій школяр переважно проводить час, перебуваючи у спеціальному закладі освіти.

Формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку ціннісного ставлення до об'єктів природи в школи майже не підтримується

сім'єю, яка, за результатами дослідження, сама потребує теоретичної і методичної допомоги з цього питання.

4. Експериментально перевіrivши педагогічні умови формування ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку з отриманих кількісних даних, з'ясовано, що ціннісне ставлення переважає в експериментальній групі. Проте в експериментальній групі значно нижчий показник учнів з прагматично-зацікавленим типом ставлення (23,2%) ніж у контрольній (35,7%). Водночас, зазначимо, що і в контрольній групі (21,4 %) і експериментальній групі (7,7 %) залишається відсоток учнів з негативно-байдужим ставленням.

Порівняльний аналіз результатів дослідження в експериментальній та контрольній групах показує, що у контрольній – за відсутності спеціальної системи роботи, позитивно-зацікавлене ставлення перетворюється на прагматично-зацікавлене та негативно-байдуже ставлення. Ці типи ставлення характеризуються відсутністю розуміння універсальної цінності природи, проявами байдужості та ворожості до природних об'єктів.

Результати роботи в експериментальній групі показують, що негативно-байдуже й прагматично-зацікавлене ставлення перетворюються у позитивно-зацікавлене, а останнє при забезпеченні необхідних умов має тенденцію до переходу в ціннісне. Ціннісне ставлення до об'єктів природи є підґрунтям формування екологічної культури особистості. Воно виявляється не лише в усвідомленні цінностей природи, але і в ініціативному прагненні дбати про об'єкти природи, прагненні впливати на інших учнів з метою дотримання ними норм у поведінці та ставленні.

Проведене дослідження не претендує на повне розкриття педагогічних умов та психологічних механізмів формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку. Подальшого вивчення вимагають основи ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку у взаємодії спеціального закладу освіти та сім'ї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев О. Позашкільна освіта України та сучасні інноваційні ідеї зарубіжної освітянської думки. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 2. С. 30–33.
2. Андрющенко Т. Ю. Коррекционные и развивающие игры для младших школьников : учебн.-метод. пособ. для школьных психологов. Волгоград : Перемена, 1993. 60 с.
3. Балашова С. Спостереження за природою як засіб екологічного виховання молодших школярів. *Початкова школа*. 2005. №3. С. 19–21.
4. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навч. Посібник. Київ : Веселка, 1998. 246 с.
5. Безверхий О. С. Методика діагностики саморегуляції молодшого школяра. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 12. С. 36–45.
6. Білявський Г. О Основи екологічних знань: підручник. Київ : Либідь, 2005. 288 с.
7. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва : Академия, 2002. 320 с.
8. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 398 с.
9. Бондар В. І. Передумови розвитку державної системи спеціального навчання дітей із психофізичними вадами. *Дефектологія*. 2007. № 2. С. 2–6.
10. Васюта О. А. Екологічна політика: національні та глобальні реалії : У 4 т. Чернівці : Зелена Буковина, 2004. 552 с.
11. Вербицький В. В. Еколого-натуралістична освіта в Україні : історія, проблеми, перспективи. Київ : СМП «Аверс», 2003. 302 с.
12. Василенко Г. Екологічна освіта та виховання. *Початкова школа*. 2017. №6. С. 6–8.
13. Вересов М. М. Екологічна освіта та виховання на порозі XXI століття. *Шкільний світ*. 2015. № 17. С. 17–21.

14. Власова Т. А. Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. Москва : Просвещение, 1993. 175 с.
15. Волкова А. С. Екологічне виховання школярів. Київ : Знання, 2005. 46 с.
16. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ : : Академія, 2003. 576 с.
17. Великий тлумачний словник української мови. Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
18. Воронкова В. В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособ. для учителей и студентов дефектолог. Москва : Школа-Пресс, 1994. 416 с.
19. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб. : Союз, 1997. 224 с.
20. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. Москва : Изд-во МГУ, 1978. 118 с.
21. Гнутель Я. Б. Виховна робота в сучасних умовах : теорія і методика : навч. посіб. Тернопіль : АСТОН, 2008. 262 с.
22. Гнатишина С. Формування екологічної культури молодших школярів на основі використання методу проектів. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 33–35.
23. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
24. Гуз В. Екологічна естетика в освіті школярів. *Рідна школа*. 2006. № 1. С. 33–34.
25. Дарвиш О. Возрастная психология : учеб. пособ. для высш. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.
24. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами *Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607*. Режим доступу : <https://ips.ligazakon.net>

26. Дерябо С. Д., В. А. Ясвин Экологическая педагогика и психология : учеб. пособие для студ. Ростов н/Д. : Феникс, 1996. 480 с.
27. Докукіна О. М. Формування морального досвіду школярів у родинному спілкуванні. *Виховна діяльність сучасної сім'ї* : зб. наук. праць / [за ред. В. Г. Постоного]. Київ : Пед. думка, 2001. С. 15–25.
28. Драган О. Методи корекції суб'єктивного ставлення до природи у навчально-виховному процесі. *Хімія. Біологія*. 2005. № 22 (418). С. 23–31.
29. Дробинская А. О. Пути формирования активного отношения к обучению младших школьников. *Дефектология*. 1999. № 3. С. 26–30.
30. Екологічне виховання молодших школярів : навч. посіб. для студ. пед. фак-тів і вчителів початкових класів. [О. А. Біда, Г. П. Волошина, В. П. Гонзульта ін.] Київ : Науковий світ, 2002. 336 с.
31. Екологічне виховання учнів молодших класів на українських народних традиціях : метод. реком. для вчителів початкової школи. [укл. Л. М. Різник]. Київ : ІСДО, 1994. 64 с.
32. Екологія і культура. [В. С. Крисаченко, С. Б. Кримський, М. А. Голубець та ін.] Київ : Наукова думка, 2003. 260 с.
33. Жук Н. В. Формування мотивів природоохоронної діяльності у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Київ, 2001. 19 с.
34. Жупанин С. І. Педагогічні основи формування в молодших школярів художнього образу природи. Ужгород : Карпати, 2014. 192 с.
35. Закон України «Про освіту». (2017). № 2145-VIII, 05.09. 2017 р. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/185-16>.
36. Каропа Г. Н. Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги. Минск : НиО, 2000. 210 с.
37. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
38. Концепція екологічної освіти України. Затверджено колегією МОН України, № 13/6-19 від 20.12.2001.

39. Концепція Нової української школи. Ухвалена рішенням колегії МОН 27. 10. 2016.
40. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. Київ : «Знання-Прес», 2008. 324 с.
41. Кравченко С. М. Екологічна етика і психологія людини. Львів : Світ, 1992. 102 с.
42. Кравчук С. Психологічні особливості емоційної лабільності особистості. *Соціальна психологія*. 2005. № 4. С. 55–63.
43. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика : навч. посіб. для студ. вузів. Київ : Заповіт, 1996. 352 с.
44. Корнієнко С. Сім'я та школа – одна родина. *Початкова школа*. 2012. № 2. С. 55–57.
45. Котенєва І. С. Історико-педагогічні аспекти естетико-екологічного виховання особистості. *Екологічний вісник*. 2006. № 19. С. 140–149.
46. Левківський М. В. Екологічна відповідальність у педагогічному вимірі. *Вісник Луганського ДПУ імені Т. Шевченка*. 2000. № 7. С. 75–79.
47. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. Москва : Академия, 2003. 144 с.
48. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.
49. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дошкільників. Київ: Освіта, 1993. 188 с.
50. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. Київ : Центр «Магістр-S», 1996. 256 с.
51. Лучко О. Софія Русова про природовідповідність виховання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 258–261.
52. Матвєєва М. П., Миронова С. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навч.-метод. посіб. Кам.-Под. держ. ун., 2005. 164 с.
53. Макаренко А. С. Книга для родителей. Москва : Педагогика, 1983.

160 с.

54. Маковецька В. Виховуємо екологічну культуру. *Початкова освіта*. 2005. Квітень (№ 14). С. 16–17.

55. Марьенко И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1980. 183 с.

56. Маценко Ж. Виховання любові до природи як засіб формування гуманістичної складової людяності. *Початкова освіта*. 2005. № 14. С. 3–7.

57. Молева О. Екологічні ігри на природі. *Початкова школа*. 2012. № 6. С. 18–19.

58. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені І. Огієнка, 2008. 204 с.

59. Монахов О. В. Екологічні ігри на природі. *Початкова школа*. 2012. № 6. С. 18–19.

60. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов. Москва : Академия, 2004. 456 с.

61. Назаревська Д. І. Реалізація процесу формування екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наук. пр.: вип. 7 у 2-х томах. Т. 1*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 56–60.

62. Назаревська Д. І. Педагогічні умови формування екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі позаурочної діяльності. *Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.* Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 223–227.

63. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : [Електронний ресурс] / Режим доступу : www.president.gov.ua.

64. Ніколенко Н. Виховання ціннісного ставлення до природи у молодших школярів. *Біологія і хімія в школі*. 2002. №2. С.44–46.

65. Олефір Я. Виховання бережливого ставлення до природи. *Екологічний вісник*. 2009. № 5. С. 7–8.
66. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі. Харків : Видавництво «Точка», 2007. 192 с.
67. Програма формування педагогічної культури батьків. [за ред. В. Г. Постового]. Київ : ДЦССМ, 2003. 108 с.
68. Поліщук Н. Формування еколого-валеологічної культури молодших школярів. *Завуч*. 2012. № 19. С. 45–47.
69. Присяжна Т. Освітньо-виховний аспект природничого концентра українознавства. *Українознавство*. 2011. № 2. С. 246–250.
70. Пухта О. Співпраця батьків та школи у вихованні дітей. *Педагогічний пошук*. 2006. № 3 (5). С. 74–75.
71. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
72. Савченко О. Я. Виховний потенціал освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. Київ : Богдан, 2009. 226 с.
73. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч.. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Частина I. 238 с.
74. Синьов В. М., Матвеева В. М., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини. Київ : Знання, 2008. 320 с.
75. Тарасенко Г. С. Природа як цінність у контексті актуальних проблем екологічного виховання. *Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб.* / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської, ред. П. Р. Ігнатенка, Р. П. Сеульського; упоряд. О. М. Павліченка]. Київ : АПН України, 2007. С. 205–209.
76. Тарасенко Г. С. Дивосвіт: технологія естетико-екологічного виховання. 2-ге вид. із змінами. Київ : Рута, 2000. 208 с.
77. Хромова О. Л., Кравченко Т. В. Діяльність учителя з формування педагогічної культури батьків. Київ : Парапан, 2002. С. 38–74.
78. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. СПб. : Речь, 2005. 477 с.

79. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис. 2002. 742 с.
80. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избр. психол. труды. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 1995. 416 с.
81. Якобсон С. Г. Психологические проблемы развития детей. Москва, 2004. 224 с.
82. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент. Київ : ПНЦ АПНУ, 2006. 362 с.
83. Ярослав Н. С., Никоненко О. П. Психологія молодшого школяра. Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2005. 166 с.
84. 99Landsheere G. Les aspects de droit de l'éducation écologique. *Le Monde de l'éducation*. Janvier, 2014. P. 80–82.
85. Plowman I. *The four determinants of behaviour*. Retrieved from The regionalinsitute. 2006.
http://www.regional.org.au/au/apen/2006/refereed/2/3876_plowmani.htm.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Для з'ясування сучасного стану екологічного виховання і його подальшого удосконалення, просимо вас відповісти на запитання:

1. Вирішення яких завдань навчання і виховання Ви вважаєте найважливішим на етапі молодшого шкільного віку?

2. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «екологічна культура»?

3. Що, на Вашу думку, є основою формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку?

4. Екологічне виховання, на Вашу думку, це:

- охорона природи;
- формування екологічних знань;
- виховання основ екологічної культури;
- формування відповідального ставлення до об'єктів природи;
- інше _____

Відповідь підкресліть.

5. В роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку по ознайомленню з природою віддаєте перевагу:

- спостереженням;
- бесідам;
- іграм;
- елементарним дослідом;
- праці в природі;
- читанню художньої літератури;
- інше _____

6. Ви вважаєте, як найкраще знайомити учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з природою:

Продовження Додатку А

- на уроках;
- під час позакласної роботи;
- під час гри;
- під час екскурсій в природу;
- інше _____

7. Завдання з екологічного виховання Ви включаєте в зміст уроків з:

- української мови;
- математики;
- природознавства;
- музичного мистецтва;
- фізичного виховання.

8. Які форми зв'язку з сім'єю в екологічному вихованні учнів Ви вважаєте найкращими?

- залучення батьків до проведення екологічних екскурсій та заходів;
- запрошення на свята екологічного спрямування;
- проведення індивідуальних бесід з батьками на екологічну тематику, тематичні батьківські збори;
- інше _____

9. З якими труднощами при проведенні виховної роботи в екологічному спрямуванні Вам довелося зіткнутися?

ДЯКУЄМО ЗА ВІДПОВІДІ!

Додаток Б

Методика визначення сформованості ставлення до об'єктів природи в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку

Перша серія завдань

Завдання №1: «Уявна ситуація»

Мета: виявити прояв емоційних переживань у ставленні до живих об'єктів природи, які потрапили в біду, особисте занепокоєння за їх долю. Дітям пропонується ситуація:

Уяви собі таке: холодного зимового вечора, коли мете сніг, ти йдеш додому і бачиш біля свого будинку маленьке щеня, яке тремтить від холоду й жалібно скавчить.

Як би ти діяв у такій ситуації?

Завдання №2: «Стежка»

Мета: виявити розуміння дітьми наслідків дій людини в природі.

Учитель пропонує учням подумати і визначити, якою стежкою вони пройдуть, і пояснити свій вибір. Пропонується три стежки:

- 1) якщо підеш цією стежкою, то можеш витолочити квіти, що ростуть поруч;
- 2) якщо обрати цю стежку, то можеш наступити на мурашник;
- 3) якщо підеш цією стежкою, то побачиш, що посередині стежки горить багаття.

Друга серія завдань

Завдання №1: «Обери вулицю»

Мета: виявити знання дітей про взаємозв'язки людини з природою. Вчитель пропонує учням розглянути малюнки та обрати шлях, яким би вони хотіли ходити до школи: 1) вулицею, де розташовано завод; 2) вулицею, де рухається багато транспорту і на якій немає жодного дерева; 3) вулицею, вздовж якої густо насаджені дерева. Свій вибір дитина повинна пояснити.

Продовження Додатку Б

Завдання №2: «Букет»

Мета: з'ясувати уявлення дітей про раціональне використання квітучих рослин.

Вчитель пропонує дитині розглянути зображення квітника, квітучої галявини, квітучого дерева і відповісти на запитання: Де б ти зірвав квіти для букета? Чому? Завдання виконується індивідуально в ході бесіди за картинками.

Третя серія завдань

Завдання №1: «Вчинок хлопчика»

Мета: з'ясувати рівень вербальної готовності ціннісного ставлення до природних об'єктів.

Вчитель пропонує учням розглянути картину: в парку на лаві сидить батько, а до нього назустріч через клумбу йде маленький хлопчик з іграшковим автомобілем.

Школярі повинні відповісти на запитання: Добре чи погано вчинив хлопчик? Як би ти вчинив на його місці? Чому?

Завдання №2: «Хто швидше?»

Мета: з'ясувати здатність дітей дотримуватись природоохоронних норм у реальній ситуації.

Вчитель проводить з дітьми гру з м'ячем «хто швидше?». Для передачі м'яча іншій дитині необхідно бігти через клумбу або обійти її. Від швидкості передачі останньому учаснику гри залежить перемога команди.

При цьому вчитель залишається тільки спостерігачем.

Якщо гра закінчується, її знову повторюють, поки всі діти не виконають завдання.

Після гри проводиться індивідуальна бесіда з метою виявлення мотиву поведінки у процесі гри.

Додаток В

Моє дерево

Учням під час екскурсії на шкільному подвір'ї пропонують обрати дерево або кущ, які їм найбільше до вподоби, та побути деякий час дослідниками. Вони повинні уважно дослідити, вивчити «своє» дерево на дотик, на запах, форму і структуру кори.

Потім учні розповідають, які особливості притаманні об'єктам їх спостереження (наявність дупла, пташиних гнізд, ходів, зроблених комахами, ушкоджених гілок...), а також продовжують дослідження, з'ясовуючи, кому належить гніздо, які комахи живуть під корою, виявляють «сусідів» свого дерева.

Наприкінці екскурсії учням пропонують скласти невеличкі розповіді про життя «їхніх» дерев у лісі.

Звір, птах, комаха

Під час екскурсії в лісі учні початкових класів спостерігають за звірами, птахами, комахами, відзначають особливості їхнього пристосування до умов навколишнього середовища, імітують голоси мешканців лісу, їхні рухи.

Пропонуємо школярам гру «Звір, птах, комаха».

Учні стають півколом. Ведучий (спочатку це може бути вчитель), вказуючи по черзі на кожного гравця, промовляє: «Звір, птах, комаха, звір, птах, комаха...». Той гравець, на якому ведучий спинився, має швидко назвати, наприклад, комаху. Якщо відповідь правильна, гра триває. Якщо відповідь неправильна або назва повторюється, учень вибуває з гри, залишаючи по собі «викуп» — фант ведучому. Фантом може бути будь-який предмет: сухий листочок, камінчик тощо.

Гра триває доти, доки не залишиться один гравець. Він разом з ведучим розіграє, що робити з кожним фантомом. Наприклад, хтось має зобразити зайця, інший закрекотати як сорока, пострибати як коник тощо.

Продовження Додатку В

Тренінг «Чоловічок із кори»

Мета: розширення перцептивного досвіду, стимулювання емпатії, ідентифікації, розвиток уяви.

Орієнтовний час: 30 хв.

Матеріали: шматочки кори, папір, олівці, фарби.

Завдання 1. Кожному учневі з порушеннями інтелектуального розвитку пропонують розглянути шматочки кори. Їх можна розглядати, обмацувати, обнюхувати, відламувати, зважувати на долоні тощо.

Після цього кожен учень розповідає про свої відчуття.

Завдання 2. Учням пропонують уявити, що кожний шматочок кори перетворився на чоловічка. Цих чоловічків потрібно намалювати. Під кінець порівнюються малюнки школярів, з якого шматочка кори який чоловічок «народився».

Додаток Г

Дослід 1

Ґрунт

Мета: розширити та поглибити уявлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку про властивості ґрунту; вчити за зовнішніми ознаками визначати його якість. Закріпити знання про значення ґрунту в житті рослин та природи в цілому. Розвивати спостережливість, уважність, допитливість.

Обладнання: три прозорі посудини, однакові за формою (можна використати пластикові пляшки, попередньо зрізавши ножицями їхні верхні частини).

1. Треба взяти три однакові посудини, зробити на них спеціальні позначки: перша посудина – ґрунт з ділянки, де росте трава.
2. Кожну посудину наповнити наполовину ґрунтом, відповідно до позначок.
3. У кожную посудину влити по склянці води. Добре перемішати паличкою.
4. Поставити посудину на освітлене сонцем місце.
5. За кілька днів подивитися, які зміни відбулися. Звернути увагу на рівень ґрунту в кожній посудині.
6. Набрати в жменю ґрунт спочатку з першої посудини, потім з другої й третьої. Розтерти його по черзі між пальцями. Який він на дотик? Порівняти свої відчуття.
7. Взяти грудочку ґрунту й спробувати провести нею лінію на білому папері. Чи однаковий слід лишають грудочки з різних посудин?
8. Чим відрізняються ґрунт у кожній посудині? (м'який чи твердий, вологий чи сухий; темний чи світлий; розсипається при розтиранні чи ні).

Продовження Додатку Г

Дослід 2

Вода

Мета: формувати в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку переконання, що воду треба берегти, користуватися нею економно, оскільки без неї неможливе існування рослин, тварин, людей. Закріпити знання про властивості води, її значення в житті людини та в природі. Розвивати спостережливість.

Обладнання: пластмасова посудина невеликих розмірів, дві прозорі склянки, таця, сіль, гаряча вода, кубики льоду.

1. Наповнити пластмасову посудину гарячою водою (Обережно! Під контролем дорослих).
2. Додати у воду дві ложки солі. Розмішати.
3. Взяти одну склянку й поставити її на дно посудини рівно посередині (Обережно!). а щоб вона не спливала, покласти її на дно чистий камінчик.
4. Накрити посудину з водою тацею.
5. Взяти другу склянку, наповнити її кубиками льоду й розмістити її на таці так, щоб вона була над першою склянкою.
6. Спостерігати, що відбувається. Звідки з'явилася вода в першій склянці? Що сталося з кубиками льоду?
7. Чи спостерігали такі явища раніше? Де саме, коли?