

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Ю. М. Косенко

**ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ
ІСТОРИЧНИХ ПОНЯТЬ
У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ**

МОНОГРАФІЯ

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2015

УДК: 376.1-056.34:37.26:371.382:371.3:93(043.5)

ББК 74.3р

К 71

*Рекомендовано до друку вченою радою
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
(протокол № 11 від 27.05.2015 р.)*

Рецензенти:

Т. В. Сак, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України;

Л. І. Прохоренко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України;

Т. Ю. Скиба, заступник директора з навчально-виховної роботи комунальної установи Сумська спеціальна загальноосвітня школа Сумської міської ради.

Косенко Ю. М

К71 Дидактична гра як метод формування історичних понять у розумово відсталих учнів : [монографія] / Ю. М. Косенко. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 272 с.

ISBN 978-966-698-200-4

У монографії теоретично обґрунтовано та експериментально доведено ефективність дидактичної гри як методу формування історичних понять у розумово відсталих школярів. Розроблено модель методу дидактичної гри з формування історичних понять у дітей із розумовою відсталістю, класифікацію ігор для уроків історії спеціальних шкіл, ігрові комплекси та методику їх застосування; визначено критерії та рівні сформованості історичних понять у розумово відсталих школярів.

Книга розрахована на наукових працівників, педагогів, студентів, батьків розумово відсталих дітей, усіх, хто цікавиться спеціальною методикою навчання історії.

ISBN 978-966-698-200-4

УДК: 376.1-056.34:37.26:371.382:371.3:93(043.5)

ББК 74.3р

© Ю. М. Косенко, 2015

© Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічне вивчення	
проблеми методу дидактичної гри	7
1.1. Сутність поняття «метод навчання».....	7
1.2. Проблема дидактичної гри як методу навчання	23
1.3. Вплив ігрової діяльності на розвиток особистості учня	32
1.4. Корекційно-розвивальне значення дидактичної гри у навчальній діяльності розумово відсталих учнів	43
РОЗДІЛ 2. Модель методу дидактичної гри у навчанні	
історії розумово відсталих учнів.....	55
2.1. Стан розробленості методу ігрового навчання історії в спеціальній школі.....	55
2.2. Теоретична модель методу дидактичної гри.....	67
2.3. Класифікація дидактичних ігор з формування історичних понять у розумово відсталих учнів.....	83
2.4. Комплекс дидактичних ігор з формування історичних понять у школярів із розумовою відсталістю.....	95
2.5. Методика проведення дидактичних ігор з історії.....	107
РОЗДІЛ 3. Експериментальна перевірка ефективності	
використання моделі методу дидактичної гри	
у процесі формування історичних понять	
у розумово відсталих учнів	121
3.1. Критерії оцінювання сформованості історичних понять у розумово відсталих учнів.....	121
3.2. Стан сформованості суспільно-історичних понять у розумово відсталих школярів.....	132
3.3. Формування історичних понять у розумово відсталих учнів методом дидактичних ігор.....	144
3.4. Аналіз результативності методу дидактичних ігор у формуванні історичних понять	156
ВИСНОВКИ	172
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	175
ДОДАТКИ.....	197

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки визріла потреба розв'язання проблеми підвищення ефективності навчання розумово відсталих учнів як складової процесу їхньої соціалізації.

Застосування традиційних методів дидактики не завжди гарантує ефективне засвоєння навчального матеріалу та його використання в подальшій діяльності. Пасивність дітей у навчанні та пізнанні навколишньої дійсності не сприяє їхній успішній адаптації в соціум. Однією з умов результативності навчального процесу розумово відсталих школярів є використання адекватних до їхніх пізнавальних можливостей методів навчання, яке забезпечить тісну співпрацю вчителя й учнів як суб'єктів навчально-виховного процесу, сприятиме розвитку комунікативної, пізнавальної, творчої діяльності у дітей.

Одним із таких методів освітнього процесу вважається дидактична гра, яка спрямовує навчання на продуктивне засвоєння учнями знань, умінь і навичок (Н. П. Анікеєва, М. І. Болдирєв, Н. М. Конишева, Г. О. Ляпіна, П. І. Підкасистий, О. Е. Селецька, Г. І. Щукіна та інші). Провідна роль дидактичної гри полягає в цілеспрямованому керуванні діяльністю учнів, що й обумовлює визнання її в якості предмета дослідження в педагогічній науці (Ф. Н. Блехер, Г. Л. Бородова, О. С. Газман, М. В. Кларін, Б. П. Нікітін, Т. В. Сак, Є. І. Удальцова, С. А. Шмаков, О. П. Янківська та інші).

Низка досліджень присвячена: закономірностям використання дидактичної гри в навчально-виховному процесі (Р. Й. Жуковська, Є. І. Удальцова, А. П. Усова та інші); психологічному аналізу гри та її впливу на засвоєння матеріалу (Ф. І. Фрадкіна); впливу ігрових методів на закріплення знань (О. О. Дьячкова, Ф. Н. Блехер, В. О. Єрохов та інші); значенню ігрової діяльності у вихованні особистості школяра (В. А. Левін); ролі гри у процесі самовиховання дитини (Є. М. Гельфан), впливу дидактичної гри на розвиток пізнавальних можливостей школярів (Г. О. Ляпіна). У цих наукових розвідках констатується позитивний вплив дидактичних ігор на перебіг навчально-виховного процесу.

У галузі корекційної педагогіки дослідниками висвітлено різні аспекти використання дидактичних ігор у навчанні розумово відсталих учнів початкових класів (А. К. Аксьонова, К. В. Ардобацька, Л. С. Вавіна, Л. С. Горбачова, І. О. Groшенков, Л. В. Демчук, С. О. Дубовський, С. Д. Забрамна, Г. М. Мерсіянова, М. М. Михайлюк, С. Ф. Ніколаєв, В. С. Стратан, Е. А. Ютріна, Е. В. Якубовська та інші). Також виявлено схильність розумово відсталих школярів до ігрової діяльності в підлітковому віці при вивченні навчальних предметів гуманітарного циклу (А. Й. Григор'єв, В. А. Лапшин, Г. М. Плешканівська, Л. С. Стожок, Т. К. Ульянова та інші).

Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень із проблеми засвоєння історичного матеріалу свідчать про складність формування історичних понять у цієї категорії школярів (І. М. Бгажнікова, О. Г. Зогіна, А. І. Капустін, В. А. Лапшин, Н. Б. Лур'є, Л. В. Нікітіна, Б. П. Пузанов, І. І. Фінкільштейн, Ж. І. Шиф та інші), а вербально-логічне мислення, яке потребує оперування цими поняттями, у розумово відсталих дітей виявляється найбільш недорозвинутим (В. Я. Василевська, Г. М. Дульнєв, Х. С. Замський, В. М. Синьов, Н. М. Стадненко та інші). Стає очевидною необхідність застосування дидактичної гри як методу формування історичних понять у розумово відсталих школярів.

Монографія складається із трьох розділів. У першому розділі здійснено аналіз поняття «метод навчання» та визначено його сутність, структуру, існуючі класифікації, ознаки, функції тощо. Аналіз сучасних досліджень (Ю. К. Бабанський, С. П. Максимюк, І. В. Малафіїк, Н. Є. Мойсеюк, М. М. Фіцула та інші) дав змогу виокремити найбільш універсальну класифікацію методів дидактики на основі теорії цілісності педагогічного процесу, що об'єднує методи інших класифікацій у єдину систему. Складовою частиною названої системи є метод дидактичної гри.

Також у цій частині роботи розкрито сутність дидактичної гри, її структурні компоненти, різноманітні класифікації та функції. Описано вплив ігрової діяльності на психічний розвиток дитини та корекційне значення дидактичної гри у навчальній діяльності розумово відсталих учнів.

Другий розділ монографії присвячений дослідженню стану розробленості методу дидактичної гри в навчанні історії, теоретичному обґрунтуванню моделі методу дидактичної гри з формування історичних понять у розумово відсталих учнів, визначенню власної класифікації дидактичних ігор, розробленню ігрових комплексів і методики їх проведення на уроках історії у спеціальній школі. Зазначено, що розширення та поглиблення раніше сформованих історичних знань, формування у свідомості учнів цілісної взаємопов'язаної системи історичних понять із причинно-наслідковими, хронологічними та просторовими зв'язками забезпечується розробленою моделлю методу дидактичної гри, яка орієнтує вчителя на тривале використання комплексів дидактичних ігор.

У третьому розділі представлено характеристику критеріїв визначення рівнів сформованості історичних понять у розумово відсталих школярів, описано організацію та структуру проведення педагогічного експерименту, представлено результати апробації формувальної методики. За результатами дослідження було визначено ефективність комплексного використання дидактичних ігор. Метод математичного обчислення експериментальних даних дав можливість визначити ефективність розробленої моделі методу дидактичної гри та комплексів дидактичних ігор орієнтованих на актуалізацію та мотивацію раніше вивченого історичного матеріалу, на вивчення нового матеріалу, на закріплення вивченого матеріалу, перевірки рівня його сформованості та корекції, систематизації і узагальнення історичних понять.

Як підсумок проведеного дослідження наводяться висновки. Зазначається, що вивчення наукової спадщини вітчизняних та закордонних науковців, дозволяє збагатити сучасну методику навчання розумово відсталих школярів. У дослідженні було здійснено спробу підвищити ефективність засвоєння історичних понять учнями з розумовою відсталістю за допомогою систематичного застосування методу дидактичних ігор на основних етапах всіх типів уроків історії у спеціальній школі.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МЕТОДУ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

1.1. Сутність поняття «метод навчання»

Процес навчання спрямований на досягнення дидактичної мети і реалізується шляхом взаємної діяльності вчителя і учня. Викладаючи, педагог намагається активізувати пізнавальну активність учнів, сприяючи засвоєнню ними навчального матеріалу, а школярі, сприймаючи інформацію, осмислюють, запам'ятовують її, виробляють необхідні вміння і навички. Шлях навчально-пізнавальної діяльності учнів до результатів, визначених завданнями навчання, ще за античних часів називався методом (*methodos*), що з грецької мови означає шлях до чогось, спосіб пізнання [129; 149; 174].

Спільна діяльність тісно взаємопов'язує вчителя й учнів [31; 42; 53; 60; 75; 121; 206; 297; 211; 226; 297]. На думку С. Л. Рубінштейна, діяльність – це активний і свідомо регульований процес взаємодії людини з навколишнім світом. Вона носить суспільний перетворювальний характер і не зводиться до простого задоволення потреб, а переважно визначається цілями і вимогами суспільства. Особливість людини формується і проявляється в її діяльності [242].

Саме через діяльність більшість учених дають визначення поняття «метод навчання». У філософських джерелах метод у загальному значенні розглядають як спосіб досягнення мети, певним чином впорядкована діяльність. Метод генетично пов'язується з практичною діяльністю людини, прийоми якої створюються за законами і властивостями дійсності. Відповідно, під методом навчання філософи розуміють спосіб побудування і збагачення системи філософських і наукових знань, сукупність прийомів і операцій освоєння людиною певних видів діяльності [124; 289].

Автори соціологічного словника пропонують визначення методу навчання як способу побудови та обґрунтування знань, сукупності прийомів, операцій емпіричного й теоретичного пізнання реальної дійсності [123].

У психологічній літературі метод навчання трактується як система прийомів для досягнення поставленої мети, спосіб організації діяльності учнів з навчальним матеріалом, що є центральною ланкою детермінації (обмеження) навчального процесу зовнішніми обставинами. Метод, на переконання дослідників, має змістову і формальну сторони. Саме змістовий аспект відповідає за засвоєння учнями сутності навчальних предметів, а формальний характеризується співвідношеннями активності вчителя та учнів, формами навчальної роботи, складністю завдань тощо. Метод навчання є одним із важливих факторів ефективності навчання і розумового розвитку дітей [233].

У педагогічній енциклопедії метод навчання розглядається як спосіб роботи вчителя і учнів, за допомогою якого досягається оволодіння знаннями, уміннями, навичками, формується світогляд учнів, розвиваються їх здібності. На думку авторів, методи навчання не є сталими, вони динамічні й історично змінюються, залежно від цілей та змісту освіти відповідних періодів розвитку людства [210].

І. Ф. Харламов наголошував на складності вищезазначеного поняття, відмічаючи актуальність і проблемність даного питання у педагогіці. Вчений підкреслював, що більшість дослідників вбачають у методах навчання спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Вважаючи спосіб організації діяльності учнів на заняттях вихідним положенням, автор дає визначення поняття «метод навчання» як способу навчальної роботи вчителя та організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з метою вирішення різноманітних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння навчальним матеріалом [297].

Б. П. Єсіпов також вважав методи навчання способом роботи вчителя й керованих ним учнів, за допомогою якого досягається

засвоєння останніми знань, умінь і навичок, а також формується їх світогляд і розвиток [53].

По суті, схожі думки висловлювали польські дослідники Ч. Купісевич і В. Окон, визначаючи метод навчання як систематично застосовуваний спосіб роботи вчителя з учнями, що сприяє розвитку в школярів розумових здібностей та інтересів, оволодінню знаннями і вміннями та використанню їх на практиці [131].

Даючи визначення методам навчання, Г. Г. Ващенко, Н. П. Волкова, С. У. Гончаренко вважають їх способами впорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача й учнів, спрямованої на розв'язання завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання [31; 42; 60].

Аналогічні погляди висловлювали А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко, І. П. Подласий, В. О. Сластенін, Є. М. Шиянов, додатково диференціюючи методи навчання на методи викладання, якщо мова йде про діяльність педагога, та методи учіння, у разі окремого вивчення діяльності школярів. Спільна діяльність учасників навчального процесу, спрямованого на досягнення дидактичної мети, на думку авторів, і є методом навчання [129; 226; 258].

Прихильником вищезазначеної точки зору був І. Т. Огородніков, зазначаючи, що методи викладання і методи учіння знаходяться в органічній єдності, адже викладання не відбудеться без учнів, а учіння – без учителя, тому методи викладання вчений розглядав як способи передачі знань учням і керівництво їх пізнавальною діяльністю, а методи учіння – як способи отримання знань, умінь і навичок та розвиток пізнавальних здібностей [206].

В. Е. Гмурман, Ф. Ф. Корольов, Б. С. Кобзарь, Г. Ф. Кумаріна, Ю. А. Кусий, В. О. Онищук вважали метод складним об'єктом, що має структуру і складається з таких елементів як дидактичні прийоми та види діяльності та формували його визначення саме через ці структурні компоненти. На їх переконання, методи навчання – це впорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованих на досягнення поставлених дидактичних, виховних і розвиваючих цілей [75; 190].

На думку С. П. Максимюка, М. М. Фіцули, цілеспрямований процес передачі й засвоєння умінь і навичок передбачає використання певних прийомів і способів, які у своїй сукупності й утворюють метод навчання. Вчені диференціювали методи від прийомів та засобів навчання. За авторами, прийом навчання – це частина методу, сукупність одноманітних дій учителя, а засіб навчання – це більш широке (за метод) поняття, весь арсенал, інструментарій, за допомогою якого вчитель досягає мети [148; 292].

М. О. Данилов і М. М. Скаткін взаємопов'язували методи навчання з формами навчально-виховної роботи та вбачали у методах систему послідовних дій людини, що призводять до досягнення результату і залежать від зовнішньо виражених форм діяльності вчителя й учнів [77].

Схожі погляди висловлював Є. І. Перовський [149], стверджуючи, що методи навчання є формою розвитку змісту навчання, вони відповідають найближчій дидактичній меті, поставленій учителем перед собою й учнями.

Як бачимо, проблема трактування поняття «метод навчання» зберігає свою актуальність і донині, нема єдиної точки зору щодо його визначення. Дослідники, визначаючи методи навчання, користувалися різноманітними ознаками. Одні брали за основу сукупність прийомів навчальної роботи, інші – шлях ведення дітей від незнань до знань. На переконання деяких педагогів, при визначенні даного поняття головною ознакою слід вважати форму діяльності вчителя й учнів, на думку інших, метод навчання – це спосіб взаємопов'язаної діяльності педагога і школярів, направлений на досягнення мети навчання.

Аналіз досліджень дає підстави стверджувати, що метод навчання характеризується такими ознаками, як мета навчання, спосіб засвоєння навчального матеріалу та характер взаємодії суб'єктів навчального процесу. Відповідно, поняття «метод навчання» повинно відображати способи викладання вчителя і способи учіння школярів у їх взаємозв'язку та специфіку їх взаємодії у досягненні цілей навчання.

Підсумовуючи зазначене, ми вважаємо, що метод навчання – це спосіб досягнення мети навчання, який складається із систематичних і впорядкованих дій учителя, направлених на організацію пізнавальної діяльності учнів і передачу їм знань, формування в них необхідних умінь і навичок та дій школярів, орієнтованих на розвиток власних пізнавальних здібностей і отримання знань, умінь і навичок.

Методи навчання поділяються на загальні та спеціальні. Під загальними у сучасній педагогіці прийнято розуміти методи, що застосовуються у школі при вивченні різних навчальних предметів, а спеціальними вважаються ті, що використовуються під час вивчення окремих дисциплін. На даному етапі для нас актуальним є дослідження саме загальних методів навчання, які є визначальними і мають вплив на створення вузькоспеціальних методів навчання окремих дисциплін.

Метод навчання є багатомірним педагогічним явищем, що складається з таких аспектів:

1) гносеологічного, який спирається на відповідності закономірностям пізнання, законам і категоріям діалектики і передбачає розгляд об'єктів у їх розвитку, єдності й боротьбі протилежностей, взаємозв'язку категорій кількості і якості, причин і наслідків, змісту й форм, суті та явищ;

2) логіко-змістового, що полягає у відповідності змісту навчального матеріалу і вирішуваних завдань видам мислення (наочно-дійовому, наочно-образному, словесно-логічному) та логічним прийомам розумової діяльності (аналізу, синтезу, порівнянню, абстрагуванню, конкретизації, узагальненню);

3) психологічного – базується на аналізі психологічних компонентів, пов'язаних з особливостями психічних функцій, включених у навчальний процес, адже кожний метод навчання у певній мірі пов'язаний зі сприйманням, мисленням, запам'ятовуванням навчального матеріалу, увагою, уявою, емоціями, вольовими процесами, засвоєнням та відтворенням знань школярами, з їх індивідуальними психофізичними можливостями;

4) педагогічного, в основі якого лежить досягнення мети, певного дидактичного результату, їх впливу на розвиток пізнавальної

і творчої діяльності учня, становлення всебічно розвиненої особистості [42; 129; 296].

Як складне системне педагогічне явище, метод навчання має власну структуру і складається з певної кількості компонентів [6; 77; 129; 148; 149; 206; 226; 292].

Під структурою методів навчання ми розуміємо внутрішній устрій, взаєморозташування і зв'язок складових частин цієї системи. За даними Б. С. Кобзаря, Г. Ф. Кумаріна, Ю. А. Кусого, В. О. Онищука, структура методу навчання складається з видів і прийомів взаємопов'язаної педагогічної діяльності вчителя і навчальної діяльності учнів, дій і операцій, що забезпечують досягнення поставлених цілей і завдань [75; 296].

Дидактичним прийомом учені називають складовий компонент методу, функцією якого є спрямування учнів на розв'язання часткових дидактичних завдань. Дидактичний прийом складається з дій, а дії – з операцій. Під дією дослідники розуміють акт цілеспрямованої діяльності людини, що характеризується усвідомленням результату, умов і шляхів його досягнення. Дія визначається метою, на досягнення якої вона спрямована, і мотивом, що спонукає людину прагнути до неї. Дія включає в себе ряд операцій, за допомогою яких вона здійснюється [77; 149; 174; 206; 296; 209].

Автори відносили до структури методів навчання й види спільної діяльності вчителя й учнів, через які вони пов'язані з цілями уроку (освітніми, виховними, розвиваючими). Залежно від мети уроку видозмінюється й структура методів навчання. Вчені підкреслювали можливість зміни структури методів навчання залежно від змісту освіти, зокрема вивчення теоретичного й емпіричного матеріалів, які передбачають використання різних дидактичних прийомів. Певний вплив на структуру методів відіграють і засоби навчання. Застосування різних видів наочності, дидактичних і технічних засобів позначається на структурі методів навчання: різні прийоми, дії та операції використовуватимуться в структурі методів під час застосування кінофільму, телепередачі, роздавального матеріалу або демонстраційного експерименту.

Отже, у дидактичній структурі методу навчання (за Б. С. Кобзарем, Г. Ф. Кумаріним, Ю. А. Кусогом, В. О. Онищуком), розрізняють ряд загальних компонентів (прийом, дія, операція), які в кожній конкретній педагогічній ситуації, залежно від мети, змісту освіти та засобів навчання, потребують відповідного поєднання і певної послідовності застосування.

Схожі погляди знаходимо у Н. Є. Мойсеюк, І. П. Подласого, В. В. Ягупова, які вважали дидактичний прийом структурним елементом методу. Окрім прийому, вчені поділяли методи на дві складові частини: об'єктивну і суб'єктивну. Об'єктивна частина обумовлена обов'язковими положеннями, які присутні в будь-якому методі, незалежно від особистості вчителя, який його використовує. У ній відображені найзагальніші вимоги законів і закономірностей, принципів і правил, а також ціль, завдання, зміст і форми навчальної діяльності учнів. Суб'єктивна частина методу обумовлена особистістю педагога, його творчістю, майстерністю; особливостями учнівського контингенту, конкретними умовами тощо [174; 226; 318].

Як бачимо, дослідники у дефініції структури методу навчання за основу брали діяльнісно-особистісні ознаки, за якими метод перебуває в умовах вимог законів, принципів і правил, а також обмежений рамками мети, завдань, змісту і форм діяльності дітей. Інша частина методу більше впливає на ефективність засвоєння матеріалу і залежить від особистісних характеристик учителя та учнів.

Проблему структури методів навчання досліджував Ю. К. Бабанський, розглядаючи її через призму діяльності учасників навчального процесу. Автор зазначав, що будь-яка діяльність передбачає початковий, проміжний і заключний етапи, на кожному з яких існують певні цілі, принципи, зміст і способи досягнення дидактичних результатів. Учений виокремлював такі структурні компоненти, як цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний, оціночно-результативний. Усі елементи пов'язані між собою причинно-наслідковими зв'язками, зокрема мета навчання визначає його зміст,

зміст реалізується певними методами, засобами і формами стимуляції та організації навчання. Під час навчання необхідні поточний контроль і регулювання процесу. У своїй сукупності всі компоненти забезпечують необхідний результат [207].

Отже, за Ю. К. Бабанським, структура методів навчання полягає у діяльності суб'єктів навчання, яка складається з мети, змісту, стимулів, дій у досягненні результатів, їх регулюванні та оцінці.

У роботі М. О. Данилова і М. М. Скаткіна зазначається, що метод навчання передбачає, перш за все, мету вчителя і його діяльність наявними у нього засобами, що впливає на виникнення мети в учня, його діяльність наявними у нього засобами. Під впливом цієї діяльності виникає і здійснюється засвоєння учнями навчального матеріалу, досягається намічена мета або результат навчання. На думку авторів, структура методу навчання складається з мети, діяльності та засобів учителя, мети, діяльності та засобів учня, механізму руху учня до мети і результату [77].

Як бачимо, єдиної точки зору щодо структури методів навчання у вчених не існує. Переважна більшість визнає вплив на структуру методів мети, змісту та засобів навчання. Не викликає протиріч у дослідників і визнання дидактичного прийому як складової частини методу навчання. Використання прийому здійснюється через дії, які складаються з операцій. Безперечно, метод навчання передбачає спільну діяльність учасників навчального процесу. Саме їх діяльність розглядалася вченими у різних аспектах, зокрема виділялися такі структурні компоненти, як способи викладання (діяльність учителя) і способи учіння (діяльність школяра); виокремлювалися елементи, які незалежно від особистості педагога мають вплив на процес навчання (об'єктивні) і які обумовлені майстерністю вчителя, особливістю контингенту дітей, умов навчання тощо (суб'єктивні); відмічалися структурні компоненти, пов'язані причинно-наслідковими зв'язками діяльності учасників навчального процесу (цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний, оціночно-результативний); підкреслювалися

елементи методу за метою і діяльністю вчителя як провідного фактора освіти, зазначаючи такі компоненти, як мета, діяльність і засоби вчителя, мета, діяльність і засоби учня, механізми руху учня до мети і дидактичний результат.

Дослідження методів навчання, на нашу думку, не буде повноцінним без виділення їх функцій. Поняття «функція» має декілька визначень. Для нашої роботи доречним буде розуміння цього терміну як призначення, ролі методів у навчально-виховному процесі [185].

Дослідники А. М. Алексюк, Н. П. Волкова, Б. С. Кобзар, Г. Ф. Кумаріна, А. І. Кузьмінський, Ю. А. Кусий, Б. Т. Ліхачов, В. О. Онищук, В. Л. Омеляненко, П. І. Підкасистий, В. В. Ягупов [6; 42; 75; 129; 142; 208; 296; 318] виділяли навчальну, виховну і розвиваючу функції. Під навчальною (освітньою) функцією вчені розуміли застосування таких прийомів керування навчальною роботою учнів, які б сприяли успішному набуванню ними знань, умінь і навичок і формуванню на їх основі власного світогляду. На їх переконання, важливе значення у сучасній школі в набуванні знань, умінь і навичок та підвищенні мислительної діяльності відіграють самостійність і творчий підхід у виконанні дидактичних завдань школярами.

Невідривною від освітньої є виховна функція, яка властива кожному методу навчання. Коректне і доброзичливе ставлення вчителя до учнів, стриманість, вимогливість і справедливість впливають на формування правильної поведінки учнів, а організація самостійної роботи з постійною перевіркою й оцінкою зусиль учнів виховує в них наполегливість, вольові риси характеру, почуття відповідальності, акуратність у роботі.

Тісно пов'язана з вищезазначеними розвиваюча функція методів навчання. На переконання Б. С. Кобзаря, Г. Ф. Кумаріна, Ю. А. Кусого, В. О. Онищука, розвиваючу функцію виконують усі методи [75]. Наприклад, усний виклад навчального матеріалу потребує міркувань учнів для усвідомлення інформації, а застосування евристичних запитань, пізнавальних задач і проблемних завдань сприяє розумовому розвитку школярів.

А. М. Алексюк, А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко і В. О. Онищук у методах навчання також виокремлювали контролюючу функцію (за В. О. Онищуком – контрольнo-корекційну), яка забезпечує успішне здійснення всіх інших функцій методів навчання і полягає у перевірці і виправленні недоліків у знаннях, уміннях і навичках школярів [6; 129; 296].

За даними П. І. Підкасистого, Б. С. Кобзаря, Г. Ф. Кумаріна, Ю. А. Кусого, В. О. Онищука, В. В. Ягупова, необхідно виділяти спонукальну (мотиваційну) функцію методів навчання, яка полягає у збудженні в учнів внутрішнього інтересу до навчання, формуванні у них мотивації до навчання [75; 208; 318].

Отже, методи навчання органічно поєднують у собі навчальну, виховну, розвиваючу, контрольну та спонукальну функції, що підкреслює їх потенційні можливості у підвищенні ефективності засвоєння школярами навчального матеріалу, розвитку психічних процесів і формуванні власного світогляду, за умови оптимальної організації навчально-виховного процесу з урахуванням вікових і психофізичних особливостей учнів.

Різноманітність методів навчання ставить проблему їх класифікації. Під класифікацією ми розуміємо впорядковану за певними ознаками систему, засіб систематизації науково-педагогічних знань про методи навчання. Методи є складними утвореннями, що мають низку ознак, за якими відбувається групування їх в системи. На цій підставі вченими розробляються класифікації методів навчання [149; 174].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки вченими створено десятки класифікацій методів навчання, серед яких найбільш обґрунтованою є традиційна, головною ознакою, якої є джерело передачі й сприймання навчальної інформації. Її прихильниками були В. І. Бондар, Є. Я. Голант, Д. О. Лордкіпанідзе, О. Г. Мороз, С. І. Перовський, С. Х. Чавдаров, М. Д. Ярмаченко та інші [24; 58; 177; 202; 211]. Вчені виокремлювали три джерела отримання знань: слово, наочність, практику – й відповідно до них виділяли словесний, наочний і практичний методи навчання.

На думку дослідників, словесний метод складається з розповіді, бесіди, пояснення, лекції, дискусії, опису та інструктажу [6; 31; 42; 129; 174; 209; 211; 226; 297; 53].

Аналіз наукових робіт не дає однозначного трактування методу роботи з книгою. Низка вчених (Б. О. Голуб, А. І. Кузьмінський, І. В. Малафіїк, С. П. Максимюк, В. Л. Омеляненко, П. І. Підкасистий, М. М. Фіцула) вважала цей метод частиною словесних методів, тому що провідне значення у ньому відіграє слово (друковане) [59; 148; 149; 129; 208; 292]. Інші дослідники (Н. П. Волкова, Н. Є. Мойсеюк, І. П. Подласий) розглядали роботу з книгою як окремий метод навчання, вбачаючи принципову різницю між усним і друкованим словом [42; 174; 226].

Значний вплив на засвоєння навчального матеріалу школярами відіграють наочні методи навчання, які передбачають використання демонстрації, ілюстрації та спостереження [24; 58; 177; 211; 202].

Під демонстрацією вчені розуміють метод навчання, який передбачає показ предметів і процесів у їх натуральному вигляді, динаміці.

Символічне зображення даних предметів і процесів у вигляді фотографій, малюнків, схем, графіків називається ілюстрацією.

Спостереження педагоги трактують як сприймання певних предметів, процесів, явищ у природному і виробничому середовищі без втручання у них.

Важливою групою класифікації є практичні методи навчання, які спрямовані на досягнення завершального етапу процесу пізнання. Вони сприяють формуванню вмінь і навичок, логічному завершенню ланки пізнавального процесу відповідно до конкретної теми (розділу) і складаються з лабораторного методу, практичної роботи, вправ, виробничо-практичного методу [42; 129; 148; 149; 174; 226; 292].

Отже, розглянуті групи методів за джерелами передачі й сприймання навчальної інформації є загальновизнаними методами, які в сучасних умовах використовуються не тільки в плані передачі готових знань, а й залежно від дидактичних завдань, на конкретних етапах навчання, сприяють розвитку мислення учнів, їх творчих здібностей.

Саме з урахуванням дидактичних завдань, як основної ознаки систематизації, М. О. Даниловим і Б. П. Єсиповим була розроблена класифікація, в якій вчені виокремлювали: методи оволодіння новими знаннями; методи формування умінь і навичок по застосуванню їх на практиці; методи перевірки та оцінки знань, умінь і навичок [71].

Схожої точки зору дотримувався І. Ф. Харламов, зазначаючи, що дана класифікація добре узгоджується з основними завданнями навчання і сприяє кращому розумінню їх функціонального призначення. Вчений виділяв методи усного викладення знань, методи закріплення вивченого матеріалу, методи самостійної роботи учнів, методи по застосуванню знань на практиці, методи перевірки та оцінки знань, умінь і навичок учнів [297].

У своїй роботі С. Г. Шаповаленко поділяв методи навчання за логікою передавання та сприймання навчальної інформації на індуктивні та дедуктивні. Під індуктивними методами автор розумів перехід від одиничного до загального, коли у результаті розуміння сутності ознак і властивостей одиничних предметів та явищ є можливість усвідомлення суттєвих, типових закономірностей однопорядкових предметів або явищ, а дедуктивний метод передбачав вивчення матеріалу від загального до одиничного. Учні знайомляться із загальною закономірністю, на основі якої потім характеризується конкретне явище, предмет [308].

Низка дослідників виділяли традиційні методи, які передбачають пізнання окремого від окремого через його порівняння за ознаками подібності чи відмінності [129; 297; 226; 294].

Методи індукції, дедукції і традиції перебувають у діалектичному взаємозв'язку і не відокремлені від методів навчання за джерелами знань, адже у процесі їх використання неможливо обійтися без аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення і конкретизації.

Аналіз робіт І. Я. Лернера і М. М. Скаткіна дають підстави стверджувати, що вчені розробили відмінну від інших, власну класифікацію за типом (характером) пізнавальної діяльності учнів. На їх думку, тип навчальної діяльності – це рівень самостійності, якої

досягають учні, працюючи за схемою навчання, запропонованою вчителем. У даній класифікації виділяють методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладення, частково-пошуковий, дослідницький [76; 77; 139].

Розробники даної класифікації відзначали, що поділ методів на продуктивні і репродуктивні носять умовний характер, оскільки творча діяльність неможлива без репродуктивної роботи. Запропонована І. Я. Лернером і М. М. Скаткіним класифікація викликала зауваження у деяких дослідників (Б. П. Йосипов, Т. А. Ільїна, М. М. Левіна), які відмічали переоцінку авторами ролі пошукової роботи учнів.

Існують й інші класифікації методів навчання, наприклад, В. Ф. Паламарчук, В. І. Паламарчук, А. П. Пінкевич поділяли методи за ступенем керівництва навчальною роботою, виділяючи методи навчання під керівництвом учителя і методи самостійної роботи учнів [318].

Б. Т. Ліхачев розглядав методи за етапами навчально-пізнавального процесу, виокремлюючи групи методів етапів сприймання-засвоєння, засвоєння-відтворення, відтворення-вираження [142].

У дослідженнях С. П. Максимюк, І. В. Малафіїк, Н. Є. Мойсеюк, М. М. Фіцули підкреслюється популярність класифікації методів навчання, запропонованої Ю. К. Бабанським, на основі теорії цілісності педагогічного процесу [148; 149; 174; 292]. Дана класифікація складається з методів організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; методів контролю і самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності [207].

Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності поділяються на чотири підгрупи і складаються з методів за джерелами передачі й сприймання навчального матеріалу, методів за логікою передачі й сприймання навчальної інформації, методів за ступенем мислення школярів і методів за ступенем керівництва навчальною роботою.

Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності складаються з двох підгруп: методів формування

пізнавального інтересу та методів стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні.

Методи контролю і самоконтролю в навчанні поділяються на: методи усного, письмового, машинного, тестового контролю, методи самоконтролю та лабораторного навчання.

Як бачимо, дана класифікація методів навчання враховує всі основні структурні елементи діяльності (організацію, стимулювання, контроль) і сприймається відносно цілісно. Беруться до уваги основні функції і сторони методів, не відкидається жодна з них. Класифікація не просто механічно з'єднує відомі підходи, а розглядає їх у взаємозв'язку і єдності, вимагаючи вибору їх оптимального поєднання.

Вибір методів навчання у досягненні поставленої дидактичної мети в педагогіці вважається методикою. Методика – це вчення про методи викладання певної науки. За визначенням «Українського педагогічного словника», методика – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення навчального предмета. Інші словникові джерела дають такі визначення поняття «методика»: як сукупність методів доцільного проведення певної роботи; наукова дисципліна про методи викладання; сукупність методів навчання чому-небудь [60; 185; 186; 259; 260].

Поняття «методика» визначалося не завжди однаково. П. С. Лейбенруб, Ф. П. Коровкін вважали методику загальнопедагогічною дисципліною, у якій діють дидактичні принципи, однакові для всіх предметів [5].

За визначеннями О. О. Вагіна, П. В. Гори, О. І. Стражева, методика – це спеціальна педагогічна наука, яка через зміст конкретного шкільного предмету розв'язує завдання навчання та розвитку учнів. Згідно з їх поглядами, зміст курсу є первинним, визначає методи і прийоми навчання [28; 29].

В. М. Бернадський і Н. В. Андрієвська взагалі, не вважали методику наукою. На їх переконання, це збірка методичних рекомендацій, порад, рецептів тощо [272].

Отже, методика тісно пов'язана з педагогікою і, на думку більшості вчених, є її частиною. Педагогіка визначає методи навчання, а методика, взявши за основу ці методи, вносить конкретний предметний зміст.

Підсумовуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що під поняттям «метод навчання» більшість учених розуміють спосіб взаємопов'язаної спільної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на досягнення поставлених дидактичних, виховних і розвиваючих цілей у навчально-виховному процесі.

Метод навчання як проблема розглядався в наукових джерелах у різних аспектах: гносеологічному – вивчався у відповідності до закономірностей пізнання; логіко-змістовному – досліджувався у взаємозв'язку змісту навчання з прийомами розумової діяльності учнів; психологічному – розглядався у зв'язках методів навчання з вищими психічними функціями учнів, що беруть участь у навчальному процесі; педагогічному – вивчався через призму впливу досягнутої мети на розвиток пізнавальної і творчої діяльності учнів.

Психолого-педагогічні дослідження дають підстави стверджувати, що методи навчання мають власну структуру, тобто певну послідовність і зв'язок розташування її складових частин. Єдино визнаних поглядів на дану проблему не існує, але більшість учених визнають вплив цілей, завдань, змісту, форм і засобів навчання на формування структури методу. Також не викликає протиріч у вчених і визнання прийому елементом методу навчання як етапу спільної діяльності учасників освітнього процесу. Саме багатобічне вивчення їх діяльності сприяло виділенню об'єктивних і суб'єктивних компонентів, способів викладання і способів учіння, діяльності і засобів учителя та діяльності і засобів учня, механізмів руху учня до мети і дидактичних результатів.

Займаючи провідне місце у навчально-виховному процесі, методи навчання виконують навчальну, виховну, розвиваючу, контрольно-корекційну та спонукальну функції, що позитивно впливає на динаміку розумового, емоційного і морального розвитку особи та сприяє успішній соціалізації школярів.

Вивчаючи питання класифікації методів навчання, вчені не змогли дійти до єдиної думки у виділенні ознак, за якими можна було б класифікувати спільну діяльність учителя й учнів. Численні дослідження підкреслюють існування різних поглядів щодо класифікації методів навчання, залежно від критеріїв, які дослідники вважали головними, методи поділялися на відповідні групи.

Нині відомі десятки класифікацій методів навчання. Популярною у педагогічних колах і найбільш обґрунтованою є класифікація методів за джерелами передачі й сприймання навчальної інформації. Доповнюють дану класифікацію та розкривають методи навчання в інших аспектах ті методи, за основу яких були взяті дидактичні цілі занять і дидактичні завдання для учнів, логіка передачі й сприймання навчальної інформації, ступінь керівництва навчальною роботою, характер пізнавальних можливостей учнів тощо.

Окремої характеристики заслуговує класифікація методів навчання на основі теорії цілісності педагогічного процесу, яка враховує і поєднує у єдине ціле відомі підходи з даного питання.

Отже, метод навчання – це спосіб досягнення дидактичної мети на основі спільної діяльності вчителя та учнів, що має власну історію дослідження проблеми, визначення, структуру, функції та класифікації.

Зважаючи на викладене, можна припустити, що методом може виступати гра, створена з метою навчання, на основі впорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача й учнів. Щоб краще усвідомити дане питання, необхідно дослідити зв'язок дидактичної гри з навчанням, виділити її ознаки, структурні компоненти, класифікаційні групи, функції тощо.

1.2. Проблема дидактичної гри як методу навчання

Ефективність навчальної діяльності учнів залежить від їх відношення до неї, стійкості внутрішньої мотивації, пізнавальних інтересів та пізнавальної активності. Активізувати пізнавальну діяльність дітей і сприяти її підвищенню покликані активні форми і методи навчання, серед яких провідне місце займають дидактичні ігри.

Використання гри з навчальною метою було предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень у вітчизняній та закордонній дидактиці [8; 19; 27; 80; 111; 280; 243; 320, 325; 326]. На даний момент не існує єдиного погляду щодо статусу дидактичної гри. Низка вчених (Ю. К. Бабанський, Ж. М. Глоzman, С. П. Максимюк, Н. Є. Мойсеюк, П. І. Підкасистий, П. В. Пучков, Л. Ю. Сімоненко) вважає, що досягнення учнями освітньої мети у грі відбувається завдяки активній позиції дітей як суб'єктів навчальної діяльності, що дає підстави вважати дидактичну гру окремим методом навчання [92; 148; 174; 207; 208; 237; 255].

Л. В. Кондрашова і О. П. Хачатурян під ігровим методом розуміли спосіб взаємодії вчителя й учнів, зумовлений грою, що приводить до реалізації дидактичних завдань і мети навчання. На їх думку, у процесі ігрового навчання діти під керівництвом учителя виявляють ініціативу, самодіяльність, опановують знання, вміння і навички, виробляють активну позицію і творчий стиль діяльності [115; 298].

У роботах А. І. Кузьмінського, В. Л. Омеляненка, І. П. Подласого підкреслюється належність дидактичних ігор до практичних методів навчання, адже у них діти потрапляють у спеціально створені, умовні ситуації, вихід з яких необхідно знаходити, використовуючи наявні (вже сформовані) знання [226; 307].

Саме стимулювання і мотивація до навчання, як головні ознаки, були причиною виділення методу дидактичних ігор в окрему групу. По суті, вони не вписуються у традиційну класифікацію методів навчання, виходять за межі словесних, наочних і практичних методів, вбираючи у себе їх елементи та маючи ряд власних особливостей, головною з яких є поєднання ігрової та навчальної діяльності дітей.

За даними Ю. К. Бабанського, Н. П. Волкової, Н. Є. Мойсеюк, С. П. Максимюк, А. М. Нісімчук, О. С. Падалки, П. В. Пучкова, О. П. Попової, І. О. Смолюка, М. М. Фіцули, О. Г. Шпак, дидактичні ігри належать до методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, які спрямовані на формування позитивних мотивів навчання, стимулювання пізнавальної активності і сприяння збагаченню учнів навчальною інформацією [42; 148; 174; 202; 207; 227; 237; 255; 292].

Дещо іншої точки зору дотримувався В. В. Ягупов, вважаючи, що дидактична гра належить до методів активізації навчально-пізнавальної діяльності. На думку автора, навчальна гра заповнює ту прогалину, яку не можуть компенсувати інші методи (практичні заняття, словесні методи та ін.) але не замінює їх [318].

Досліджуючи зазначену проблему, Б. Т. Ліхачов розглядав її через призму класифікації методів навчання за основними етапами навчально-пізнавального процесу (за автором, вона синтезує та узагальнює характеристики методів навчання всіх інших класифікацій). У даній класифікації вчений виділяє групу методів етапу засвоєння-відтворення, яка складається з трьох підгруп: методів відтворення, методів закріплення та методів діагностики й отримання зворотної інформації. До складу методів відтворення автор відносив дидактичну гру, яка, залучаючи дітей в умовну, захоплюючу діяльність, сприяє формуванню у них знань і вмінь [142].

Отже, аналіз низки досліджень дає підстави стверджувати, що дидактична гра є методом навчання, у якому досягнення навчальної мети учнями відбувається через виконання ігрових завдань. Більшість учених для класифікації ігор виділяє такі ознаки, як стимулювання і мотивацію учнів до навчальної діяльності, виокремлюючи їх у підгрупу методів формування пізнавального інтересу групи методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Як метод навчання, дидактична гра має власне визначення. У словникових джерелах поняття «дидактична гра» розглядається як різновид спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі

під безпосереднім керівництвом педагога. Їх головна особливість – наявність, крім ігрової (для вихованців), чітко визначеної дидактичної мети (для педагога), регламентування ігрової діяльності спеціально визначеними правилами. Ігровий задум та ігрові дії допомагають зберегти високу активність і самостійність дітей, наповнити навчання радісними, позитивними інтелектуальними емоціями [212; 192].

Характеристику дидактичної гри дає В. В. Колечко, пов'язуючи її з ігровою діяльністю дошкільника, зокрема з самодіяльністю у грі та наявністю уявної ситуації, ролі, сюжету. Якщо у грі самостійність не враховується, то змінюється її природа, вона перетворюється у діяльність іншого типу. Автор підходить до розуміння дидактичної гри як до поєднання самостійності, як елементу ігрової діяльності, та спеціально спрямованої діяльності педагога на засвоєння дитиною нових знань [111].

У своєму дослідженні П. А. Рудик підкреслював головну особливість дидактичної гри – її штучність, тобто спеціальне створення педагогами з дидактичною метою, як у відношенні змісту, так і у відношенні методик і правил гри. Вчений зазначав, що хоч така гра і не є результатом вільної творчості дітей, але вона розроблена цікаво і викликає інтерес та захоплення, уявляється не серйозним заняттям, а цікавою розвагою [243].

Схожі погляди знаходимо у М. В. Кларіна, який вважав суттєвою ознакою методу дидактичної гри наявність чітко поставленої мети і відповідного їй педагогічного результату. Автор під результатом вбачав не тільки передачу нових знань, їх повторення чи закріплення, а й формування вмінь спілкування, пошукової діяльності, які є для учнів емоційно та особистісно значущими [101].

О. О. Дьячкова розглядає метод дидактичної гри як гру-заняття, де навчання відбувається непомітно для дитини, тому що вся її увага направлена на гру, а не на засвоєння знань, як це буває на звичайних уроках. Автор відмічає спільність мети дидактичної гри і навчання (розширення світогляду, знань, вироблення певних умінь і навичок) та відмінність шляхів здійснення цієї мети. За автором, дидактична гра –

це такий вид ігрової діяльності, який стоїть на межі між грою, навчанням та працею [80].

Л. П. Борзова під поняттям «дидактична гра» розуміє цікаву для суб'єкта навчальну діяльність в умовній ситуації. Вчена наголошувала, що оскільки навчання – це цілеспрямований процес передачі суспільно-історичного досвіду, то дидактична гра – це умовна цікава для суб'єкта діяльність, яка направлена на формування знань, умінь і навичок. Сутність цього явища полягає саме у цікавій, умовній діяльності [26].

Досліджуючи зазначену проблему, О. Я. Савченко розмежовував поняття «дидактична гра» (дещо звужуючи його в порівнянні з попередніми тлумаченнями) та «ігрова діяльність». У навчальному процесі ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому. Автор розглядав дидактичні ігри як різновид ігор з правилами [245].

Як бачимо, метод дидактичної гри має власні ознаки, зокрема, регламентацію дитячої діяльності педагогом через спеціально створені правила та умови гри, чітко сформульовану мету навчання і, відповідно до неї, – очікуваний педагогічний результат, що характеризується навчально-пізнавальною і виховною спрямованістю.

Розглядаючи дидактичну гру як метод мотивації до навчання, А. Л. Андрасян, С. І. Мельникова, Ю. І. Федусенко, Ф. І. Фрадкіна, Л. М. Яворовська досліджували мотиви, що спонукають учнів активно брати участь в іграх [8; 156; 288; 295]. Зокрема, Ф. І. Фрадкіна зазначала, що з процесу діяльності, що є типовим для дитячої гри, мотивація переміщуються на її результат – перемогу у змаганні. Вчена виокремлювала наступні мотиви: реалізація власних здібностей і потенційних можливостей, які не знаходять застосування в інших видах навчальної діяльності; отримання високої оцінки; прагнення до самовираження; вирішення комунікативних проблем; самооцінка, яка у деяких іграх є провідною, бо діти зацікавлені в інтелектуальних зусиллях і отримують задоволення від розв'язання задачі. Автор відмічала й ігрові мотиви, зокрема усвідомлення себе у новому становищі в умовній ситуації, у ролі взятій на себе, тощо [295].

Погляди Ю. І. Федусенка багато в чому збігаються з вищеописаними, але дослідник окремо виділяв ще такі мотиви даного методу, як прагнення стати лідером, бути не гіршим за інших, докладання власних зусиль для командної перемоги, наявність неформального оточення у процесі дидактичної гри, інтерес до гри, задоволення фізіологічних і духовних потреб, зокрема подолання втоми, рухова активність тощо [288].

У роботах А. Л. Андрасян, С. І. Мельникової, Л. М. Яворовської одним із провідних мотивів вважається емоційний фактор, що приводить до активізації механізмів, які спонукають до участі у грі, активізує увагу, пошукову діяльність, сприяє виникненню інтересу до завдань [8; 156].

Отже, у дидактичній грі мотиваційні акценти зміщуються у бік кінцевого результату, а чинниками, які спонукають брати участь у грі, виступають особистісні, пізнавальні та ігрові мотиви, тобто висока внутрішня мотивація до ігрової діяльності, яка у поєднанні з величезним емоційним піднесенням і є психологічним механізмом дидактичної гри.

Метод дидактичної гри – явище багатогранне і складається із структурних елементів. У психолого-педагогічній літературі питання виділення структурних компонентів дидактичної гри розглядалося дослідниками у численних роботах, зокрема в працях В. М. Аванесової, К. О. Баханова, З. В. Баянкіна, Ф. Н. Блехер, М. В. Богданович, Л. П. Борзової, Л. В. Венгер, Д. Б. Ельконіна, М. В. Короткової, І. В. Кучерук, О. М. Леонтьєва, О. Я. Савченко, В. Г. Семенова, С. І. Селецької.

Основними компонентами дидактичної гри, на думку Л. П. Борзової, є діяльність та умовність. Під діяльністю вчена розуміла форму активного ставлення дитини до оточуючої дійсності, а умовність розглядалася як ознака відображення дійсності, тобто діяльність, яка усвідомлюється як «незаправду», «понарошку». За автором, не кожна діяльність в умовній ситуації є грою. Гра може стати дидактичною, якщо навчальний матеріал або його частина може увійти в основу змісту гри:

як правило, освітній матеріал стає змістом умовного компонента, а розвиваючий – змістом діяльнісного компонента [26].

У роботах Н. В. Кудикіної, О. М. Мастюкової, О. І. Сорокіної, Є. І. Удадьцової, О. П. Янківської виділяються наступні структурні елементи методу дидактичної гри: дидактичне завдання, ігрове завдання, ігрові дії, правила гри та результат [126; 153; 266; 280; 319].

Дидактичне завдання встановлюється метою навчального і виховного впливу. Наявність дидактичного завдання підкреслює навчальний характер гри. Решта елементів підпорядковується цьому завданню і забезпечує його виконання.

Ігрове завдання встановлює ігрові дії, стає задачею самої дитини.

Ігрові дії – це прояв активності дітей з ігровою метою, це складні розумові дії, які проявляються у процесах цілеспрямованого сприйняття, спостереження, порівняння, мислення.

Правила гри встановлюють порядок, послідовність ігрових дій і взаємовідносин між дітьми. Вони є заданими, використовуючи їх, педагог керує грою, процесами пізнавальної діяльності і поведінкою дітей.

Результат – це фінал гри, який надає їй завершеності. Він проявляється у формі розв'язання поставленого грою завдання і дає дітям моральне і розумове задоволення. Для педагога результатом гри є засвоєння дітьми конкретних завдань, вироблення певних умінь і навичок, установлення між ними дружніх взаємин тощо.

На думку В. Г. Коваленко, до структурних компонентів дидактичної гри слід відносити обладнання, що певною мірою включає в себе технічне, комп'ютерне забезпечення навчання, роздатковий матеріал, наочність [107].

У своїх дослідженнях С. І. Мельникова, Л. М. Яворовська підкреслювали роль тривалості ігрової дії. Автори вважали, що часові обмеження вимагають від кожного гравця організації власної та спільної діяльності так, щоб досягти мети гри у відповідності з раніше встановленими вимогами [156].

Таким чином, метод дидактичної гри має свою структуру, де всі елементи тісно взаємопов'язані між собою, відсутність одного з них

руйнує гру, перетворюючись у виконання вказівок чи вправу. На відміну від прямої постановки дидактичного завдання, у даному методі воно здійснюється через ігрове завдання, визначаючи ігрові дії, стаючи завданням самої дитини, збуджуючи бажання й потребу розв'язати його, активізуючи ігрові дії.

Різні підходи до визначення поняття «дидактична гра» та розуміння структури цього методу зумовили наявність і різних класифікацій.

У педагогічних джерелах відмічається поділ дидактичних ігор на ігри з предметами, настільно-друковані та словесні [8; 18; 25; 44; 63; 66; 140; 188; 203; 256; 275; 280; 281; 328].

Ігри з предметами цінні тим, що за їх допомогою діти знайомляться із властивостями і ознаками предметів: кольором, величиною, формою, якістю. У таких іграх закріплюються знання про довкілля, формуються розумові процеси (аналіз, синтез, класифікація).

У настільно-друкованих іграх діти діють із зображеннями різноманітних предметів. У ході їх використання у дітей розвивається логічне мислення, вміння узагальнювати, встановлювати міжпредметні зв'язки.

Словесні ігри є найбільш складними, оскільки вони не пов'язані з безпосереднім сприйняттям предмета, у них діти повинні оперувати уявленнями. Під час гри труднощі розумової роботи переборюються легше, бо дитина не сприймає цю діяльність як навчання.

Вивчаючи питання гри, О. І. Сорокіна і О. М. Ворожейкіна виділяють дидактичні ігри за видами діяльності учнів: ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-припущення, ігри-загадки, ігри-бесіди [63; 266].

М. В. Кларін відмічав труднощі у розробці єдиної класифікації дидактичних ігор, пов'язуючи це з тим, що вона поєднує у собі риси двох видів діяльності: гри і навчання. Автор визнавав можливість класифікації ігор за декількома ознаками, зокрема за дидактичними завданнями, за ступенем пізнавальної самостійності учнів, за джерелами навчальної інформації [101].

У роботі Л. П. Борзової відмічена необхідність класифікувати дидактичні ігри за їх сутністю, а саме за умовністю. Автор поділяла ігри залежно від того, що в них є джерелом умовності. Для одних – це роль, для інших – правила. Відмічені комплексні ігри, які мають синтетичний характер. Вчена також групує ігри за дидактичними завданнями, за джерелами пізнання, за міжпредметними зв'язками, за кількістю учасників [26].

С. А. Шмаков вважав, що іграм, які звернені до інтелекту і розвитку мисленнєвих операцій, краще підходить визначення «інтелектуальні», і поділяв їх на декілька груп: предметні, творчі, сюжетно-рольові, будівельні, трудові, технічні, конструкторські та ігри-вправи, ігри-тренінги, ігри з готовими правилами [314; 315].

Класифікацію дидактичних ігор знаходимо у К. О. Баханова, О. В. Пішенка, Л. В. Тополі, які пов'язували їх з методикою проведення та дидактичною метою. Зокрема, за методикою проведення гри автори виокремлювали: сюжетні, рольові, ділові, імітаційні ігри, ігри-змагання та ігри-драматизації. За дидактичною метою поділяли на: актуалізуючі, формуючі, узагальнюючі, контрольно-корекційні тощо [16; 220; 279].

Підсумовуючи зазначене, ми дійшли висновку, що дидактична гра є складним і багатогранним педагогічним явищем. Дослідники, залежно від основних ознак (на їх думку), створювали відповідні класифікаційні групи. Проблемою є те, що навіть у одного автора певна гра на основі різних ознак знаходила собі місце у різних класифікаційних групах. На наш погляд, труднощі у розробці єдиної класифікації пов'язані з тим, що дидактичні ігри поєднують у собі риси гри та навчання, а також певні складнощі викликає кількість ігор, де тільки підвидів нараховується від 500 (за О. І. Сорокіною) до близько 4 782 969 (за В. Г. Семеновим) [101; 250; 266].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу виділити функції методу дидактичної гри: навчальну, розвиваючу, виховну, активізуючу, комунікативну, інтегративну, підсумково-узагальнюючу, функцію формування навичок самоконтролю і самооцінки [22; 157; 188; 286; 288; 307].

На нашу думку, дидактичній грі, яка по суті вийшла з рольової гри, властиві й її функції: розважальна, ігротерапевтична, діагностична та ін.

Отже, метод дидактичної гри, виконуючи різноманітні функції, сприяє мобілізації особистості на розв'язування завдань при активній взаємодії з усіма учасниками за установленими правилами і педагогічними умовами.

Підсумовуючи зазначене, ми дійшли висновку, що дидактична гра – це різновид спеціально створених ігор, які використовуються з навчальною метою під керівництвом педагога і регламентують учнівську діяльність чітко встановленими правилами. Цей тип ігор увібрав у себе елементи двох видів діяльності – гри і навчання, тому він має ігрову й дидактичну мету. Маючи таку характеристику, дане явище вважається окремим методом навчання, який сприяє стимулюванню і мотивації школярів до навчання.

Застосування методу дидактичних ігор ґрунтується на уявленнях про те, що учень моделює свої дії відповідно до певного прикладу, ролі, ситуації, правил без усякого примусу. Дидактична гра є моделлю складної реальної чи гіпотетичної ситуації, обставин, спілкування, в яких учні уявляють себе діючими особами цих систем.

Аналізуючи специфіку дидактичної гри, необхідно виділити її істотні ознаки: штучність, наявність результату, умовність, цікавість, сприяння виникненню проблемних ситуацій, непередбачуваність подій. Зазначені риси можна вважати основними ознаками, які характерні для всіх типів дидактичних ігор.

Дидактична гра відіграє важливу роль у навчальній діяльності і сприяє формуванню насамперед пізнавальних і комунікативних, особистісних мотивів. Саме у дидактичній грі мотиваційні акценти зміщуються з процесу діяльності у бік результату – досягнення перемоги у грі, що сприяє виробленню в учнів умінь оперативно приймати рішення, застосовувати знання й уміння у нетипових ситуаціях, формувати навички міжособистісних стосунків і вольові якості особистості.

Дидактична гра має складну структуру, характерними компонентами якої є дидактичне та ігрове завдання, ігрові дії, правила,

результат, обладнання і часові обмеження. Усі структурні компоненти гри тісно взаємопов'язані між собою, і відсутність хоч одного з них руйнує гру.

Різні підходи до визначення поняття, ознак і структурних елементів дидактичної гри були причиною розробки науковцями різноманітних класифікацій цього методу. Проаналізувавши роботи дослідників, доходимо висновку, що вчені визнають можливість класифікувати ігри за декількома ознаками. Були виділені ігри за дидактичною метою, за ступенем пізнавальної самостійності учнів, за джерелами навчальної інформації, за методикою проведення та ін.

Психолого-педагогічні дослідження дають підставу стверджувати про важливе функціональне призначення методу дидактичних ігор, зокрема таких його функцій, як активізуюча, розвиваюча, комунікативна, навчальна, систематизуюча, виховна тощо. За допомогою цих функцій гра стає універсальним методом формування всебічнорозвинутої особистості.

Таким чином, дидактична гра – це складне і багатогранне педагогічне явище, яке має власне визначення, ознаки, структурні компоненти, різноманітні класифікації та функції.

На нашу думку, дидактичні ігри здатні підвищити ефективність навчально-виховного процесу як у молодших, так і в старших класах, стимулюючи в учнів інтерес до навчання, впливаючи на активізацію їх психічних процесів, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня.

1.3. Вплив ігрової діяльності на розвиток особистості учня

Становлення особистості школяра здійснюється головним чином в процесі навчання. Навчальна діяльність була предметом досліджень багатьох вчених [7; 11; 20; 23; 70; 78; 89; 126; 323]. Науковці виділяли такі її компоненти, як навчальні задачі, навчальні дії, дії контролю та оцінки. Саме при розв'язанні задач, на їх думку, доречно застосовування ігор.

Про важливість дидактичних ігор у навчанні свідчать педагогічні дослідження Ф. Н. Блехер, Г. Л. Бородової, О. С. Газман, Б. П. Нікітіна,

О. І. Сорокіної, П. А. Рудик, Є. І. Удальцової, Н. Є. Харитонової, О. П. Янківської та інших. Учені вважали, що дидактичні ігри дозволяють ширше залучати дітей до оточуючої дійсності у доступних їм формах інтелектуальної та активної практичної діяльності, сприяють підготовці до школи [19; 27; 51; 182; 243; 266; 280; 320].

Багатьма авторами найбільш доступним методом і формою організації навчального процесу у початковій школі визнається саме гра. При цьому переважає керівна і навчальна роль педагога, який задає у грі характер діяльності та її зміст, направлений на розвиток і корекцію певних психічних процесів дитини [1; 7; 11; 20; 23; 78; 89; 126; 138; 146; 172; 176; 184; 213; 231; 241; 262; 273; 315; 321].

Принципове значення для нашого дослідження має положення про те, що з приходом дітей до школи звична для них свобода самовираження в ігровій діяльності наштовхується на труднощі, які регламентують їх поведінку системою навчальних вимог. Л. С. Роговик відмічала, що у період адаптації до навчальної діяльності шестилітні учні особливо болісно переживають перехід до статичної пози – сидіння, що домінує у традиційній школі. Автор наголошувала на інтегруванні окремих ігор у навчальний процес, адже для більшості ігрових вправ і пауз не треба додаткових площ, діти можуть рухатися між партами чи стояти на місці, також необхідно враховувати індивідуальні можливості кожного школяра, адже діти повинні вільно виконувати рухи, сприймати заданий темп і ритм, щоб гра приносила дітям задоволення і радість [238].

Вивчаючи проблему психологічної готовності першокласників до школи, Г. Г. Кравцов і О. Є. Кравцова вважали гру провідним методом в адаптації до шкільних умов. Ними був сформульований спеціальний принцип діяльності педагога, суть якого полягає у тому, що перш ніж вимагати чи пропонувати певне завдання дітям, необхідно його обіграти [122].

Важливість методу дидактичних ігор для першокласників відмічали Л. І. Смагіна і С. А. Шмаков, зазначаючи, що перехід від гри до навчання – це місток, який складається немовби з «напівгри» і

«напівнавчання». Автори вважали, що словесно-логічне мислення, яке зароджується у дошкільників, вимагає від початкової школи системи цілеспрямованого розвитку цих здібностей, у тому числі і за допомогою ігор. Цінність дидактичної гри, на думку вчених, визначається не за реакцією, яку вона викликає у дітей, а за ефективністю у вирішенні навчальних завдань кожним учнем [262; 313; 315].

Принципово інші погляди відстоював О. С. Газман, вважаючи, що керівництво ігровою діяльністю повинно бути не суто прагматичним (чого учень навчився, що дізнався, що закріпив), а сприяти відчуттю радості, насолоди, задоволення у дитини [50]. Вчений обґрунтував упровадження методу дидактичної гри у навчальну діяльність молодших школярів, виділивши наступні положення:

1. Гра у даному віці нікуди не зникає, а залишається. У цей період можуть успішно поєднуватися ігровий вид діяльності і новий провідний тип – навчання. Необхідно здійснювати поступовий перехід від гри до навчання.

2. Наявність в житті школяра засвоєного раніше виду діяльності (гри) полегшує адаптацію, у ній дитина черпає зразки для вирішення нових життєвих завдань. Гра забезпечує умови для нормального розвитку розумових, етичних і фізичних сил.

3. Елементи творчого самовираження, прояви самостійності й активності учня формуються на основі засвоєних видів діяльності.

М. В. Кларін відмічав, що дидактичні ігри у початковій школі менш поширені, ніж у дитячих садочках, але вони мають місце і сприяють оживленню матеріалу, полегшують його запам'ятовування. Автор вважав, що ігри вирішують низку важливих дидактичних завдань, актуальних для учнів початкових класів, зокрема: розвиток умінь порівнювати, виокремлювати ознаки предметів і явищ, формувати мовленнєву діяльність [101].

Як зазначає Т. М. Чеботарівська, ігрові методи у початкових класах органічно поєднуються з методами прямого навчання і дозволяють, з одного боку, підсилити розвиваючий і навчальний ефект від використання ігор, а з іншого – зробити більш плавним перехід від вільної ігрової діяльності до повноцінного навчання [305].

Аналіз досліджень дає підставу зробити висновок, що використання дидактичної гри у роботі з молодшими школярами є плавним переходом до нового провідного типу діяльності – навчання, який підсилює розвиваючий і навчальний ефект, забезпечує умови для успішного розвитку інтелекту та пізнавального інтересу.

Як свідчать результати досліджень, у 50-70-х роках ХХ століття в СРСР не приділялась належна увага використанню ігрових методів навчання у середніх і старших класах. Гра не була включена у число методів оптимізації навчання, більше того, використання гри на уроках не підтримувалося і навіть засуджувалося [7; 26; 263; 273; 274; 315].

За даними С. А. Шмакова, ніколи не використовували ігри у старших класах 95 %, а у середніх класах – 76 % учителів. Лише окремі педагоги (Ш. О. Амонашвілі, С. М. Лисенкова, К. О. Москаленко, В. О. Сухомлинський) впроваджували ігрові методи навчання [315].

У цей час за кордоном активно досліджувалися питання застосування ігор у системі освіти, особливо у США та країнах Західної Європи [324; 327]. У США, Великобританії, Німеччині активно розроблялися і впроваджувалися імітаційно-моделюючі ігри в шкільний курс навчання для «академічно здібних» учнів. Специфічною особливістю цих ігор було поєднання рис гри (конкуренція, правила, гравці) з рисами імітаційної моделі (моделювання основних рис реальності). Такі ігри застосовувалися під час повторення і закріплення матеріалу, для посилення мотивації за рахунок елементів змагання і суперництва [105].

Стійкою була тенденція до модернізації технології гри, загальним напрямком якої були спроби залучення комп'ютерів з дидактичною метою. Позитивним у цьому плані був досвід австралійських учених-психологів М. Леллі та Й. Маклеода, які за допомогою ігрових вправ на ЕОМ сформували основні навички читання, рахунку і письма у невстигаючих дітей. На думку авторів, комп'ютерні вправи дозволили забезпечити високий рівень мотивації учнів у процесі навчальної діяльності [104].

Позитивні результати впровадження ігор за кордоном і передовий досвід вітчизняних педагогів стимулювали теоретичні

дослідження застосування дидактичних ігор на уроках у середніх і старших класах.

Вищезазначене питання висвітлювалося у різних аспектах: у зв'язку з закономірностями використання гри у навчальному процесі (Р. Й. Жуковська, Є. І. Удальцова, А. П. Усова), у плані впливу гри на закріплення матеріалу з різних предметів шкільної програми (О. О. Дьячкова), щодо місця дидактичної гри в індивідуальному та диференційованому навчанні (Ф. Н. Блехер), стосовно значення гри в підвищенні навчально-пізнавального інтересу школярів на етапах закріплення вивченого матеріалу, при опитуванні та перевірці раніше вивченого матеріалу (В. О. Єрохов), щодо впливу дидактичної гри на розвиток пізнавальних можливостей школярів (Г. О. Ляпіна); стосовно психологічного аналізу гри та її впливу на засвоєння матеріалу (Ф. І. Фрадкіна) [19; 80; 84; 85; 145; 280; 284; 295].

У всіх дослідженнях, незважаючи на різницю у підходах, стверджується позитивний вплив дидактичних ігор на розвиток допитливості, кмітливості, пам'яті, уважності, винахідливості у прояві своїх знань, у творчій фантазії. За твердженнями вчених, ігри відрізняються великою емоційною насиченістю, підвищують розумову працездатність, забезпечують активну участь у навчальному процесі дітей різних пізнавальних можливостей, формуючи у них самостійність, активність тощо.

Починаючи з 80-х років ХХ століття, проблема дидактичної гри у середніх і старших класах розглядалася під різними кутами: як метод навчання (Ю. П. Азаров, Л. В. Кондрашова, Т. Є. Коннікова, К. Д. Радіна, Л. І. Смагіна, О. П. Хачатурян та ін.), як емоційний стимул (Г. В. Віннікова, М. В. Юр'єва, М. Г. Яновська та ін.), як поліфункціональне педагогічне явище (О. С. Газман, С. А. Шмаков та ін.) тощо.

Досліджуючи розвиток творчих здібностей в учнів, Н. В. Слюсаренко вважала дидактичні ігри методом активного навчання, за допомогою якого школярі не тільки самостійно оволодівали певними знаннями і вміннями, але й набували ціннісно-емоційного досвіду, що впливало на формування у них пізнавального інтересу. За автором, емоції виступають

мотивом ігрової діяльності. Де емоції – там активність, мислення, творчість, результативність у навчанні [261].

Л. І. Смагіна стверджувала, що дидактичні ігри повинні будуватися на методичній, психологічній і суспільно-етичній основі. Під методичною основою дослідниця розуміла опору на програму і навчальний план. Психологічна основа передбачає введення ігор у такий послідовності, коли дітям пропонуються ігри з поступовим ускладненням розумових задач. Надто прості ігри, як і надто складні, не викликають інтересу. Під суспільно-етичною основою розумілося планування ігор від одиничних до групових, з переходом до колективних. Педагог рекомендувала під час закріплення, поглиблення, розширення і зміцнення знань, умінь і навичок активно застосовувати дидактичні ігри. Відмічалось, що участь у них стимулює розумову активність дітей, формує оцінку і самооцінку, впливає на розвиток логічного мислення учнів (проявляється в оволодінні операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення) [262].

У своєму дослідженні С. Г. Галкін відмічав, що традиційні уроки дають можливість активно діяти дитині лише кілька хвилин упродовж навчального дня, решта часу – учень слухає вчителя або чекає перерви. Пасивність неминуче веде до втрати інтересу, а невитрачена енергія знаходить вихід у порушенні дисципліни. Автор вважав, що багатий ігровий потенціал мають уроки узагальнення, закріплення, вироблення практичних умінь і навичок, тематичної атестації. Педагог наголошував, що необхідно якомога активніше включати метод дидактичних ігор у навчальний процес, за допомогою якого відбувається формування і закріплення шкільного матеріалу, позитивне ставлення дитини до навчальної праці, виявлення творчих здібностей, нівелювання негативної установки до навчання [52].

За даними Н. М. Конишевої, дидактична гра є поєднанням у різних варіантах навчального завдання з привабливою для дітей ігровою ситуацією. Використання ребусів, шарад, головоломок, які за своїм механізмом органічно поєднані з процесом пізнання, з мисленням, викликають великий інтерес як у школярів молодших класів, так і у

старшокласників. Вони можуть використовуватися на різних уроках, з урахуванням їх специфіки. Загальним у них є пошук проблеми, догадок, «гри розуму», цим і пояснюється їх привабливість для учнів. Розкриваючи шляхи поєднання цікавості гри з напруженістю навчання, вчена відмічала, що навчання у грі – це латентне (приховане) навчання. Увага учня зосереджена на виконанні ігрових дій, а навчальне завдання ним не усвідомлюється. Виконання навчального завдання є супутнім грі і виконується набагато легше [117].

Таке ненавмисне навчання дитини у грі отримало назву автодидактизма [49]. Отримані в окремій грі знання і навички є неміцними. Часто, поза ігровою ситуацією, учень не може виконати завдання, яке успішно виконував у грі. У якості можливого вирішення цієї проблеми дослідниця пропонувала застосування не окремих ігор, а цілої системи однотипних ігор, у яких формується міцна, усвідомлена інтелектуальна установка.

Слід відмітити, що існують дидактичні ігри, які не приховують у собі навчальні завдання. Відповідно менш прихованим є і психологічний механізм навчальної дії. У таких випадках педагогічний ефект досягається, коли завдання поєднується з грою і учень сприймає його як завдання, свідомо підходячи до його вирішення, але граючись. У цьому випадку виконання завдання виступає як необхідне правило гри, приймаючи яке, школяр основну увагу направляє саме на завдання. Таке дослідження було проведене Л. С. Славіною з групою невстигаючих дітей, у ньому вчена відмічала, що ігрова ситуація, поєднуючись із навчальною, підвищує розумову активність учнів. Метод дидактичних ігор, сконструйований за цим принципом, є найбільш вдалим і може використовуватися на всіх уроках, причому ігрові елементи можуть полягати не тільки у формулюванні певних правил, а й у прийнятті ролі, відповідної завданню, що виконується. Елементи рольової гри на уроці, які не заважають навчальному завданню, а загострюють інтерес до нього, вводять учнів у ситуацію модельованого спілкування і є інтенсифікацією навчання і підвищення активності школярів [257].

Подібні погляди розділяла І. В. Кучерук, зазначаючи, що рольова гра – це специфічний вид дидактичної гри, у ході якої учні здійснюють цілеспрямовані ігрові дії у модельованій ситуації, відповідно до сюжету гри і розподілених ролей. Така гра вимагає від учасників активної пізнавальної діяльності не тільки на рівні відтворення чи перетворення, але і на рівні творчого пошуку, сприяє співпраці вчителя й учнів у процесі навчання. На переконання дослідниці, місце навчальної гри саме на заключних уроках, коли діти мають певний багаж знань і здатні імпровізувати [132].

Аналіз роботи Л. П. Борзової дає підстави стверджувати, що метод дидактичних ігор – це могутній стимул і мотивація у навчанні. Вчена у своєму дослідженні доходить до висновку, що дидактична гра є ефективним методом формування знань при вивченні нового матеріалу. У грі набагато швидше відбувається збудження пізнавального інтересу та активізація психічних процесів гравців: увага, пам'ять, інтерес, сприйняття, мислення. Гра емоційна за своєю природою і тому здатна навіть суху інформацію «оживити» і зробити яскравою. У грі можливе залучення кожного в активну роботу, вона протистоїть пасивному слуханню або читанню [26].

Досліджуючи особливості використання методу дидактичних ігор (на уроках історії), Г. О. Кулагіна відмічала їх велике значення під час закріплення і повторення, наголошуючи на включенні у різні ігри одного і того самого фактичного матеріалу, працюючи над яким учні змушені мислити, пригадувати, порівнювати, фантазувати, підкріплювати власні висновки фактами, спостереженнями, критикувати помилкові відповіді, дивитися по-новому на вже відомі явища і події. Автор наголошувала на багаторазовому і різноманітному ігровому повторенні, яке сприяє розвитку пізнавального інтересу не тільки у межах шкільної програми, але і поза нею [130].

Л. В. Тополя, вивчаючи проблему впливу дидактичних ігор на формування основних понять з алгебри та геометрії у 7–9 класах, зазначала, що групові ігри сприяють формуванню математичних понять. Спираючись на експериментальні дані, вчена підкреслювала продуктивність ігор на етапах корекції та під час оцінювання знань [279].

На думку О. В. Пішенка, використання комп'ютерних навчальних ігор індивідуалізує та диференціює процес навчання, урізноманітнює шляхи та способи реалізації дидактичних принципів навчання, застосування яких сприяє підвищенню якості засвоєння знань, умінь і навичок [220].

За автором, послідовне і систематичне використання комп'ютерних дидактичних ігор формує необхідні уміння та навички на основі набутого обсягу знань, створює умови для унаочнення та формування уявлень, необхідних для розуміння історії науки, основ техніки, технології, пристроїв тощо, сприяє переходу від конкретно-образного до логічного мислення, розвитку здібностей до спостереження, порівняння, аналізу та синтезу.

Проблему впливу методу дидактичних ігор на розвиток комунікативних умінь школярів та оволодіння ними мовним матеріалом розв'язували у своїх працях учені та практики (В. А. Верхогляд, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, Г. О. Китайгородська, В. С. Красільнікова, О. І. Максаков, Є. І. Пассов, К. А. Родкін, О. М. Ростовцева, М. Ф. Стронін, Г. А. Тумакова, В. Л. Федоренко, Г. С. Швайко та інші) [72; 147; 204; 240; 271; 287; 309].

На думку К. А. Родкіна і М. Ф. Строніна, темп гри привчає школярів швидко мислити, сприяє розвитку словесної пам'яті і темпу мовлення, що в цілому підвищує рівень засвоєння навчального матеріалу з рідної та іноземної мови, збагачує словниковий запас. Граючи на уроці, учні практикуються висловлювати свої думки, поступово автоматизуючи мовлення [240; 271].

Як бачимо, вчені визнають, що метод дидактичних ігор сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, розвиває творчі здібності у школярів, активізує увагу, пам'ять, інтерес, сприйняття, здатність самостійно мислити і діяти, сприяє розвитку комунікативних умінь та мовлення, надає змогу повніше враховувати індивідуальні та вікові особливості учнів, тим самим підвищуючи у них рівень свідомого засвоєння знань, умінь і навичок з різних навчальних предметів.

У дослідників не існує єдиної думки щодо місця дидактичної гри у навчально-виховному процесі в середніх і старших класах. Низка

педагогів відмічала позитивний вплив даного методу під час закріплення, повторення, поглиблення, розширення і зміцнення знань, умінь і навичок учнями, зазначаючи, що систематичне і різноманітне використання дидактичних ігор розвиває інтерес і творчий потенціал дитини, стимулює розумову активність і працездатність школярів. На їх думку, дидактичну гру можна з успіхом застосовувати на етапах закріплення вивченого матеріалу, систематизації й узагальнення нових знань і вмінь комбінованих уроків, на уроках формування і вдосконалення вмінь і навичок, уроках закріплення і застосування знань і вмінь.

За даними вчених, дидактична гра є чудовим методом корекції невірно сформованих уявлень і понять і може ефективно використовуватися на уроках узагальнення і систематизації знань, уроках контролю і корекції знань, умінь і навичок, комбінованих уроках тощо.

Аналіз окремих досліджень дає підстави стверджувати, що навіть на уроках засвоєння нового навчального матеріалу та на етапах вивчення нового матеріалу комбінованих уроків дидактична гра є продуктивним методом засвоєння навчальної інформації за умови належної організації та врахування вікових і психофізичних особливостей учнів.

Отже, ігрові методи стимулюють розумову діяльність та інтерес до навчання, впливають на розвиток логічного мислення учнів, сприяють вивченню нового, конкретизують і закріплюють засвоєне, формують певні вміння і навички, допомагають використовувати знання на практиці.

Досліджуючи гру як емоційну складову навчального процесу, Г. В. Віннікова, С. І. Мельникова, Т. Я. Самойлова, Н. В. Самоукіна і М. Г. Яновська підкреслювали значення дидактичних ігор у розвитку пізнавального інтересу як провідного мотиву навчально-пізнавальної діяльності, яка змушує кожного учня спостерігати, здогадуватися, пригадувати, порівнювати, пояснювати, засвоювати нові знання і самостійно знаходити вихід із ситуацій, а педагога – використовувати даний метод на різних етапах уроку (залежно від дидактичної мети), що в цілому сприяє розкриттю потенціалу кожного учня [34; 156; 247; 248; 322].

Зазначені вище дані підводять до висновків, що дидактична гра є перехідним етапом від ігрової діяльності, яка була провідною для дітей у дошкільному віці, до нової для першокласників – навчальної. Саме у перших класах метод дидактичних ігор займає провідне місце. У наступних класах даний метод втрачає провідні позиції, але залишається актуальним до старших класів, відіграючи важливу роль у процесі адаптації школярів до нових умов і вимог, не викликаючи зайвого перевантаження, підвищуючи їх розумову працездатність, впливаючи на розвиток пізнавальних інтересів учнів.

Дидактичні ігри надають великі можливості, пов'язані із закріпленням, систематизацією і узагальненням вивченого матеріалу, відтворенням результатів навчання, їх застосуванням, відпрацюванням, тренуванням і корекцією, врахуванням індивідуальних особливостей, залученням у гру дітей з різними рівнями пізнавальних можливостей.

По відношенню до завдань прямого повідомлення знань можливості дидактичних ігор дещо поступаються більш традиційним методам навчання, але є незамінними у плані виконання мотиваційної функції в процесуальному аспекті.

Метод дидактичних ігор забезпечує реальну значимість отриманих знань, навичок і умінь, їх перенесення у нові ситуації, сприяє інтеграції знань з різних галузей.

Гра, як емоційний стимул, допомагає створенню позитивного емоційно-ціннісного середовища у класному колективі, сприяє формуванню комунікативних умінь і навичок в учнів, впливаючи на рівень засвоєння навчального матеріалу на різних етапах занять, незалежно від їх типу і форми.

Враховуючи вищезазначене, можна припустити, що рівень пізнавальних можливостей, недоліки емоційно-вольової та мотиваційної сфер, недостатній психічний розвиток дітей з психофізичними вадами ймовірно позначаються на розвитку навичок ігрової діяльності.

На нашу думку, дидактична гра повинна відіграти позитивну роль у розвитку та корекції інтелектуального та мотиваційного компонентів дитини з вадами інтелектуального розвитку.

1.4. Корекційно-розвивальне значення дидактичної гри у навчальній діяльності розумово відсталих учнів

Досліджуючи навчальну діяльність розумово відсталих дітей, вчені зазначали, що особливості, притаманні дітям цієї категорії, такі як сповільнений і нерівномірний темп визрівання вищих психічних функцій, зниження рівня продуктивності, недорозвиток емоційно-особистісної і мотиваційно-вольової сфери – значно впливають на формування навчально-пізнавальної діяльності [9; 12; 99; 112; 154; 171; 178; 252; 254].

На думку Т. В. Жук, Л. В. Занкова, Т. Д. Ілляшенко, Н. Л. Коломинського, А. А. Корнієнко, Н. Ф. Кузьміної-Сиромятнікової, Г. М. Мерсіянової, Н. Г. Морозової, Ж. І. Намазбаєвої, Ю. Ю. Пумпутіса, Н. М. Стадненко, І. П. Ушакової, ефективність навчальної діяльності учнів залежить від їх ставлення до неї, стійкості внутрішньої мотивації, пізнавальних інтересів і пізнавальної активності, які забезпечують міцність і глибину знань, сприяють розумінню і запам'ятовуванню програмового матеріалу та активізують мислення. Автори відмічали затримку пізнавального інтересу у розумово відсталих дітей, його нестійкість, дифузність, малу глибину у порівнянні з дітьми в нормі [35; 88; 113; 127; 178; 180; 236; 268; 293].

Вивчаючи проблему психічного розвитку аномальних дітей, О. М. Грабаров, О. М. Істратова, Н. Г. Кононова, Т. Ф. Марчук, О. М. Мастюкова, А. Г. Московкіна, Н. Г. Морозова, М. М. Перова, Л. І. Плаксіна, Н. В. Симонова, Г. Я. Трошин, Е. М. Хотєєва, С. Г. Шевченко, Н. Н. Школьнікова стверджували, що саме ігрова діяльність сприяє підсиленню інтересу до вивчення оточуючої дійсності, подоланню паталогічної інертності, стимулює мисленнєву і мовленнєву діяльність, корегує психічні процеси тощо [3; 35; 64; 94; 116; 154; 172; 178; 213; 214; 221; 251; 299; 310; 312].

Проблему ігрової діяльності розумово відсталих дітей розв'язували у своїх роботах Н. П. Андрющенко, К. В. Ардобацька, Л. С. Вавіна, В. В. Золотоверх, О. А. Катаєва, О. Р. Лурія, О. Р. Маллер,

О. М. Мастюкова, Г. М. Мерсіянова, С. Міллер, А. Г. Московкіна, Н. Д. Соколова, І. М. Соловйова, О. А. Стребелева, які зазначали, що бідний досвід ігрової діяльності дітей з розумовою відсталістю у дошкільний період не може бути повноцінною основою для переходу до навчання у школі і тому викликає значні психологічні та пізнавальні труднощі у навчальній діяльності на відміну від їх ровесників у нормі [9; 10; 12; 35; 78; 99; 150; 154; 170; 264; 265; 283].

Висвітлюючи питання ігрової діяльності розумово відсталих учнів, І. Г. Єременко відмічав її затримку і наголошував на необхідності спеціального навчання і стимулювання [82; 83].

Схожі погляди висловлювали О. П. Гаврилушкіна і Н. Д. Соколова, відмічаючи спонтанність розвитку гри у дітей цієї нозології. За авторами, навіть перед початком навчання у школі, гра у розумово відсталих дітей не досягає того рівня, на якому вона стає провідною [48].

В. І. Лубовський зазначав, що ігрова діяльність має велике значення у підготовці розумово відсталої дитини до школи, але, на думку вченого, навіть у молодших розумово відсталих школярів гра формується тільки на спеціальних заняттях. За автором, для дитини з розумовою відсталістю важливою у підготовці до навчання є саме дидактична гра, яка сприяє виробленню необхідних навичок і вмінь, потрібних для навчальної діяльності [143].

Схожі погляди знаходимо у В. П. Кащенко, Н. Л. Коломинського, Н. П. Кравець, С. Ф. Ніколаєва, В. С. Стратан, які підкреслювали, що ігрова діяльність набагато ближча для розумово відсталих молодших учнів, ніж навчальна, і одним із методів формування інтересу до навчання та впевненості у власних силах може бути саме дидактична гра [87; 113; 184; 229; 270].

Як бачимо, у розумово відсталих дітей, без спеціально організованого освітнього впливу, ігрова діяльність не стає провідною навіть у початкових класах, викликаючи різноманітні труднощі у навчанні. На думку вчених, одним із методів, який сприяє дітям цієї категорії у формуванні навчально-пізнавальної діяльності, є дидактична гра.

Досліджуючи проблему освіти розумово відсталих дітей, В. В. Воронкова, М. Ф. Гнезділов, В. В. Золотоверх, З. Н. Смірнова

відмічали необхідність використання у перших класах ігрових методів, які повинні домінувати над іншими (особливо у добуковарний період), а заняття повинні за своїм характером наближатися до цікавої для дітей ігрової діяльності. Вчені допускали можливість використання з деякою адаптацією окремих загальнонавчаних ігор. У наступних класах, на їх думку, доречно застосовувати ігрові моменти, вправи, завдання, які можна організувати як змагання між рядами, командами, окремими учнями, з обов'язковим оцінюванням. Дослідниці вважали корисним використовувати дидактичні ігри і на додаткових заняттях у роботі з групою дітей [35; 57; 189].

Вивчаючи проблему подолання труднощів у навчанні розумово відсталих першокласників, Л. С. Вавіна, Г. М. Мерсіянова, Т. М. Росохацька вважали одним із варіантів вирішення цього питання використання методу дидактичної гри. Саме він, на їх думку, сприяє розвитку таких мисленнєвих процесів, як порівняння, аналіз, умовивід. Учені вважали, що під час дидактичних ігор в учнів краще відбувається систематизація й закріплення знань про ознаки предметів, про зв'язки між ними, про числові, просторові й часові співвідношення. За авторами, ігровий метод допомагає вчителю глибше з'ясувати причини відставання учнів, визначити характер труднощів і шляхи їх подолання [78; 168].

У своїх дослідженнях К. В. Ардобацька, О. В. Гаврилов, С. О. Дубовський, О. М. Ляшенко, М. М. Михайлюк відмічали, що всі типи дидактичних ігор виступають ефективним методом формування елементарних математичних уявлень і будуть успішніше виконувати навчальну функцію у системі, що передбачає варіативність, поступове ускладнення за змістом, структурою, зв'язками з іншими формами і методами роботи. Автори зазначали, що гра як метод навчання повинна включаючи елементи драматизації, сюжетно-рольової та рухливої гри тощо [13; 79; 172; 267].

У період формування геометричних уявлень, понять, вимірювальних і креслярських умінь і навичок М. М. Перова рекомендувала використовувати дидактичні ігри, які сприяють запам'ятовуванню образів геометричних фігур і тіл, їх назв, співвідношення назв із відповідними фігурами [214].

Аналіз роботи Л. С. Горбачової дає підстави стверджувати, що у молодших розумово відсталих школярів найбільш ефективним методом формування просторових уявлень є дидактична гра. За автором, такі ігри треба проводити не тільки на уроках математики, але і на заняттях з розвитку мовлення, малювання, праці, фізкультури, тому що засвоєння просторових відношень впливає на продуктивність діяльності учнів на цих заняттях. Дослідниця вважає систематичну, цілеспрямовану корекційну роботу з використанням ігрових форм і методів навчання у початковій ланці доцільною, бо вона сприяє розвитку комунікативних навичок, засвоєнню нових понять, оволодінню необхідними діями і викликає інтерес до навчального процесу [61].

Низка вчених (М. В. Вороніна, С. Д. Забрамна, В. В. Ек, Н. Л. Коломинський, Б. Л. Мершон, Т. І. Пороцька, Л. С. Стожок, Т. К. Ульянова, І. І. Фінкельштейн, А. О. Хілько) у своїх дослідженнях підкреслювали позитивний вплив дидактичних ігор на формування елементарних часових, математичних і природничих уявлень у розумово відсталих дітей, їх здатність пробуджувати і розвивати пізнавальні інтереси [12; 43; 86; 113; 215].

Досліджуючи питання ефективності навчання рідній мові розумово відсталих учнів початкових класів, А. К. Аксьонова і Е. В. Якубовська значне місце відводили дидактичній грі. На їх переконання, лото, загадки, відгадування задуманих предметів, вікторини створюють додаткові мовленнєві стимули, закріплюють у пам'яті ознаки предметів, сприяють оволодінню вмінням будувати питальні речення з відповідною інтонацією, допомагають формуванню послідовного опису предметів, збагачують словник [2; 4].

У своїй роботі «Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы» А. К. Аксьонова і Е. В. Якубовська підкреслювали вплив методу дидактичних ігор на вивчення і закріплення матеріалу на рівні емоційного усвідомлення і застерігали, що гра може втомлювати або взагалі бути недоступною для розумово відсталих дітей, якщо їх мисленнєві операції не будуть підготовлені й дозовані належним чином. Учені наголошували на відпрацюванні

ігрових правил, обмежуючи їх кількість двома-трьома умовами, а для запобігання зниження інтересу до ігор пропонували їх модифікацію за рахунок заміни або введення додаткового обладнання [3].

Як зазначають дослідниці, у роботі з дітьми, що мають виражені нейродинамічні розлади, необхідно застосовувати різні підходи у використанні ігор, зокрема, при в'ялості, загальмованості класу дидактична гра може неодноразово супроводжувати закріплення чи повторення теми, а при переважанні збудження над гальмуванням гри потрібно відвести заключну частину уроку (якщо це змагання). У випадку, коли кожний учень здатний працювати самостійно, незалежно від оточення, то гри відводиться люба частина уроку. Важливим є підведенням підсумків гри, з визначенням переможців та їх нагородженням.

Ефективність ігрових методів у вивченні мови відмічала Т. К. Ульянова, стверджуючи, що дидактичні ігри сприяють використанню набутих знань, їх повторенню в нових зв'язках і умовах, дають можливість вносити варіативність у навчальний процес [163].

За даними Н. П. Андрющенко, Н. П. Кравець, І. С. Марченко, Г. М. Плешканівської, В. І. Суткової, В. П. Харченко, для вдосконалення техніки читання в розумово відсталих учнів необхідно використовувати дидактичні ігри, які роблять уроки змістовними та цікавими і сприяють усвідомленню прочитаного. Педагоги вважали, що вже на підготовчому етапі доречно використовувати ігри під час читання окремих слів і навіть невеликих речень з 2-4 слів. Корисними, на їх думку, є ігри на знаходження і виправлення помилок, на формування умінь дотримуватися інтонації при читанні, на знаходження відповідей у підручнику, на добирання до слів відповідних пар тощо. Дослідниці зазначали, що дидактична гра – ефективний метод словникової роботи, який необхідно проводити на наочно-вербальній основі. Ігри дають можливість педагогу в емоційній формі організувати вправлення дітей у вживанні раніше вивчених слів, виразів, уточнювати і збагачувати їх словник. За авторами, у словникових дидактичних іграх дитина потрапляє в ситуації, коли

змушена використовувати словник і раніше набуті знання у нових умовах [9; 10; 152; 167; 195].

У своєму дослідженні В. С. Стратан підкреслювала корекційний вплив методу дидактичних ігор на орієнтувальні дії розумово відсталих школярів, зазначаючи на необхідності добору доступних і цікавих ігор, які були б тісно пов'язані з програмовим матеріалом і темою уроку, займали не більше 5-7 хвилин уроку, поступово ускладнювались, готуючи дітей до подальшої роботи. Впроваджуючи ігри на уроках ручної праці, вчена відмічала їх ефективність на деяких етапах, зокрема перед початком аналізу зразка виробу, під час фізкультхвилинок, коли використовувалися рухливі ігри з елементами просторової орієнтації і на заключному етапі уроку з метою перевірки і закріплення знань і вмінь [270].

У роботах, присвячених навчанню розумово відсталих дітей музичній грамоті (Л. В. Демчук, Е. А. Ютріна), підкреслюється привабливість ігрових методів, адже вони не вимагають надмірних зусиль та сприяють закріпленню навчального матеріалу, розширенню знань про музичне мистецтво, композиторів, розвивають творчі та інтелектуальні здібності. За авторами, доцільно використовувати такі дидактичні ігри, які не потребують тривалої підготовки дітей і у яких допускаються варіації ігрових елементів [74; 164].

І. О. Грошенков відмічав вплив методу дидактичних ігор на розвиток сенсорного сприймання, уваги, спостережливості на уроках образотворчого мистецтва. Науковець стверджував, що для роботи в умовах спеціального навчання необхідно підбирати ігри відповідно до можливостей розумово відсталих дітей і наголошував на їх корекційному значенні у розвитку самостійності. Дослідник виділяв ігри, де учням необхідно домальовувати деталі, та ігрові вправи з малюванням руками у повітрі. Такі ігри мали вплив на розвиток уявлень про величину, форму, колір, простір тощо [67; 189].

У роботах методистів і практиків підкреслюється ефективність дидактичних ігор у формуванні предметних понять, їх позитивний вплив на розвиток мовлення і стимуляцію дітей до навчання. За авторами, у процесі гри розвивається здатність розумово відсталі

дитини створювати узагальнені типові образи [65; 68; 110; 120; 201; 217; 230; 235; 269; 291].

Отже, аналіз спеціальної літератури дозволяє зробити висновок, що заняття у початкових класах спеціальної школи повинні наближатися до ігрової діяльності, а доречність використання методу дидактичних ігор у навчанні розумово відсталих молодших школярів, на думку багатьох учених, не викликає ніяких сумнівів. Для підвищення корекційного ефекту вчені рекомендують проводити їх систематично, з поступовим ускладненням за змістом і структурою, з введенням або заміною додаткового обладнання і наочності, з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дітей.

Використання дидактичних ігор у роботі з молодшими розумово відсталими школярами сприяє свідомому засвоєнню навчального матеріалу, корекції мисленнєвих процесів, сприймання, уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери. Дослідники підкреслюють здатність методу дидактичних ігор впливати на підвищення інтересу до навчального процесу, на формування комунікативних умінь.

У численних роботах учених-дефектологів підкреслюється схильність розумово відсталих дітей до ігрової діяльності навіть до старших класів, тому використання ігрових методів у роботі з розумово відсталими підлітками, на думку вчених, залишається актуальною [65; 82; 83; 134; 141; 282; 316].

І. Г. Єременко відмічав взаємозв'язок між віком учнів та ставленням до гри, наголошував, що оптимальна продуктивність у грі збільшується з кожним подальшим роком навчання [83].

За даними О. В. Колишкіна, М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової, В. М. Синьова, О. П. Хохліної, у розумово відсталих старшокласників найбільш порушеними виявляються складні форми пізнавальної діяльності, пов'язані з узагальненням, абстрагуванням, установленням причинно-наслідкових зв'язків, у них недостатньо розвиненими є усі пізнавальні функції. Мислення таких дітей характеризується конкретністю, ситуативністю, інертністю. Словниковий запас збіднений та неточний, у ньому переважають конкретні терміни і рідко

трапляються абстрактні та узагальнювальні поняття, прикметники і прислівники. Порушеним є розуміння зверненого мовлення: учні важко сприймають складні граматичні конструкції, зокрема, просторові та часові відношення; погано розуміють переносне значення слів, порівняння, метафори [171; 254].

Як правило, при виконанні доступних завдань розумово відсталі старшокласники цілеспрямовані, можуть працювати самостійно. У них спостерігається схильність до формального засвоєння матеріалу, без належного осмислення. Сповільненим є процес запам'ятовування, ускладненим довільне відтворення вивченого матеріалу [112; 254].

У роботі М. М. Перової підкреслюється необхідність формування і корекції математичних умінь і навичок протягом тривалого часу, шляхом виконання безлічі однотипних завдань. На думку дослідниці, дидактичні ігри здатні зробити одноманітний матеріал цікавим для розумово відсталих старшокласників, викликаючи позитивні емоції, які активізують діяльність дітей, розвивають їх довільну увагу, пам'ять. У грі непомітно виконується велика кількість арифметичних дій, тренування у рахунку, здійснюється виконання задач, аналіз, порівняння чисел та інше. Автор переконана у впливі методу дидактичних ігор на загальний розвиток підлітків, збагачення їх словника, розвиток мовлення і вироблення умінь у використанні математичних знань у змінених або нових ситуаціях [214].

У дослідженні Л. С. Вавіної і А. П. Смірної підкреслювався корекційний вплив дидактичної гри на розвиток розумових здібностей старших учнів. Особливу увагу вчені відводили включенню у гру навчального матеріалу із загадками, що сприяло розвитку творчих здібностей, відпрацюванню навичок правопису, засвоєнню граматичного матеріалу, збагаченню активного словника учнів, підвищенню інтересу до роботи і появі позитивних емоцій. Автори наголошували на багаторазовому повторному використанні ігор і загадок, особливо з дітьми II відділення, підкреслювали результативність уроків, де є можливість позмагатися у швидкому відгадуванні чи виконанні граматичних завдань на матеріалі загадок,

відмічали диференціацію ігрових завдань відповідно до рівня розвитку учнів, особливо на початковому етапі у 5-х класах [165].

Вивчаючи проблему підвищення ефективності навчання рідній мові розумово відсталих учнів, Т. К. Ульянова зазначала, що використання ігрових методів на уроках у старших класах є корисним і позитивно впливає на засвоєння граматичних знань і вмінь, на розвиток мовленнєвої активності учнів. Для підсилення впливу дидактичної гри на старшокласників вчена наголошувала на необхідності надання такої гри пошукового характеру. Доречно використовувати ігри на заняттях різних форм, що матиме позитивний вплив на розвиток усного мовлення на основі вивчення предметів і явищ оточуючої дійсності. Вчена підкреслювала, що використання методу дидактичних ігор сприяє розумово відсталим старшокласникам пригадати вивчений матеріал, закріпити зоровий образ слова в пам'яті, розібратися в складі слова, в частинах мови [282; 211].

Схожі погляди висловлювала Г. М. Плешканівська, відмічаючи ефективність методу дидактичних ігор під час закріплення вивченого матеріалу. Обов'язковою умовою, на її думку, є участь у іграх всього класу і проведення їх у вигляді змагань [224].

Досліджуючи питання активізації запам'ятовування технічної термінології розумово відсталими учнями, В. Г. Патракеєв вважав необхідним використання ігрових методів на уроках трудового навчання, особливо підкреслюючи корекційне значення кросвордів, які найбільш ефективні під час повторення і закріплення матеріалу з певної теми. У 6–9 класах, коли рівень знань збільшується, на думку автора, доречне використання комбінованих кросвордів, що вміщують питання з різних розділів програми. За даними педагога, використання кросвордів сприяє розвитку інтересу до навчальної діяльності і формує у дітей логічні зв'язки між вивченими поняттями, розвиває розумову активність і позитивне ставлення до теоретичного етапу занять [205].

Є. М. Вайнруб і Г. М. Плешканівська зазначали, що головним стимулом у навчанні розумово відсталих школярів повинен бути інтерес, прояв самостійності, активності, які сприяють максимальному включенню їх у роботу та підвищують продуктивність праці.

Виробленню цих якостей сприяє впровадження ігрових методів на уроках трудового навчання. Дослідниці відмічали ефективність короточасних ігрових моментів, окремих компонентів ігор, які надають ігрового забарвлення трудовій діяльності, продуктивно формують і закріплюють необхідні знання [30; 194].

Вивчаючи проблему формування соціально-побутових знань, умінь і навичок, В. В. Гладка виділяла доступність і привабливість ігрових методів навчання. Автор відмічала корекційне значення дидактичних ігор на різних етапах уроку: на початку вивчення теми, коли виявляються в учнів раніше сформовані знання; після знайомства з новим матеріалом – перевіряється правильність його сприйняття; у кінці вивчення теми – перевіряється якість засвоєння знань і відбувається їх закріплення. За спостереженнями дослідниці, дидактичні ігри з використанням натуральних предметів, іграшок, муляжів, моделей, картин розвивають пізнавальну активність у розумово відсталих дітей та сприяють здійсненню індивідуального і диференційованого підходів у навчанні [56].

Спеціальні дослідження С. Ю. Коноплястої, О. Р. Маллера, Н. П. Павлової свідчать, що дидактичні ігри, особливо у поєднанні з сюжетно-рольовими, є відмінним методом закріплення знань і вмінь із соціально-побутового орієнтування. Вчені наголошували на поступовому підвищенні складності, необхідності дотримуватися певного темпу та створенні проблемних ситуацій у іграх, що привчає школярів аналізувати завдання, приймати самостійні рішення, робити висновки тощо [151; 162; 199; 200].

За даними Т. І. Пороцької, для покращення розуміння і запам'ятовування назв географічних об'єктів і їх локалізації на карті корисно проводити дидактичні ігри і географічні вікторини. Це робить урок цікавим і сприяє закріпленню матеріалу у розумово відсталих учнів, розвиває їх пам'ять і мислення. Завдання до ігор, на думку вченої, необхідно підбирати відповідно до віку та інтелектуальних можливостей дітей [228].

Вивчаючи проблему пошуків ефективних форм екологічної освіти розумово відсталих учнів, Л. С. Стожок наголошувала на використанні таких ігор, як уявні подорожі, фантастичні оповідання, вікторини, лото, розв'язування кросвордів, ребусів, виконання ролей живих і неживих об'єктів та ін. Саме у грі учні демонструють рівень засвоєння навчального матеріалу, розвивають мисленнєві процеси (співставлення, пошук правильних відповідей), намагаються переносити раніше відомі знання з інших предметів в нові умови тощо [316].

Як свідчать результати досліджень А. І. Горєлик, Т. Н. Іванової, М. І. Кузьмицької, О. Р. Маллер, М. Мешкович, Л. І. Осокіної, Г. В. Цикото, Я. Г. Юділевич, дидактичні ігри позитивно впливають на розвиток мовлення глибоко розумово відсталих учнів, сприяють висловлюванню ними думок у вигляді простих непоширених речень та активному вживанню повсякденних слів, викликають інтерес до навчальної діяльності [62; 91; 128; 198; 244].

Отже, у роботах науковців відмічається корекційний вплив методу дидактичних ігор на розвиток психічних процесів розумово відсталих підлітків за таких умов, як багаторазове застосування ігор на заняттях, з урахуванням індивідуальних можливостей учнів (особливо другого відділення); поступове підвищення складності ігор та надання їм пошуково-проблемного характеру; участь у іграх усіх учнів класу та проведення відповідної підготовчої роботи, яка б сприяла усвідомленню правил гри, обов'язків гравців і мотивувала б школярів до виконання завдань.

Використання методу дидактичних ігор у навчанні учнів старших класів впливає на ефективне засвоєння навчального матеріалу, розвиток мовленнєвої активності, навичок спілкування, збагачення словника і підвищення інтересу до вивчення різних навчальних предметів.

Досліджуючи особливості соціально-трудової адаптації старшокласників з розумовою відсталістю, вчені відмічали корекційне значення ігрових методів на уроках трудового навчання і соціально-побутового орієнтування, підкреслюючи вплив дидактичних ігор на формування трудових умінь і навичок, на підвищення продуктивності праці, на максимальне включення дітей у роботу.

Таким чином, аналіз спеціальної літератури дає підстави стверджувати, що у розумово відсталих дітей усі пізнавальні процеси протікають і формуються повільніше, ніж в однолітків у нормі, та з певними особливостями. Ці та інші фактори негативно впливають на формування ігрової діяльності у дітей зазначеної категорії. На переконання науковців, ігрова діяльність розумово відсталих дітей не стає провідною навіть у їх перші шкільні роки, викликаючи труднощі у навчально-пізнавальній діяльності.

У дослідженнях учених підкреслюється корекційно-розвивальний потенціал дидактичних ігор у формуванні пізнавальної активності в учнів початкових класів, виробленні інтересу та мотивації до навчання, що забезпечує міцне засвоєння теоретичного матеріалу, сприяє утворенню необхідних навчальних умінь і навичок, стимулює мовленнєву діяльність, мислення, пам'ять та інші психічні процеси в розумово відсталих дітей.

Старшокласники з розумовою відсталістю активніше беруть участь у роботі на уроках, у яких використовуються методи дидактичних ігор, краще усвідомлюють правила, обов'язки, інструкції та інший теоретичний матеріал.

Дослідники наголошували на необхідності використання у старших класах ігор пошукового характеру, з поступовим підвищенням складності, які б змушували учнів розв'язувати проблемні ситуації, позитивно впливаючи на міцність знань, розвиток мислення та активність психічних процесів.

Вчені підкреслювали значення методу дидактичних ігор у підвищенні інтересу до занять з різних навчальних дисциплін. Ігрова атмосфера занять сприяє виробленню навичок планування майбутньої діяльності, самостійності у роботі, підвищенню продуктивності праці, перенесенню знань і вмінь у нові умови.

Отже, метод дидактичних ігор має корекційно-розвиваюче значення у навчально-пізнавальній діяльності розумово відсталих дітей виключно до старших класів, впливаючи на розумовий, психічний та емоційно-вольовий розвиток учнів.

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЬ МЕТОДУ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

2.1. Стан розробленості методу ігрового навчання історії в спеціальній школі

Підготовка школярів з розумовою відсталістю до самостійного життя і праці передбачає засвоєння ними системи історичних знань і формування відповідних умінь і навичок. Недостатній розвиток здібностей до встановлення та розуміння часових, просторових, причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами і явищами відчутно відбивається на засвоєнні дітьми історичного матеріалу [252].

Численні дослідження (К. О. Баханов, Л. П. Борзова, В. С. Власов, О. М. Данилевська, А. О. Єрмоленко, М. В. Короткова, Г. О. Кулагіна, І. В. Кучерук, Ф. Л. Левітас, О. П. Мокрогуз, О. І. Пометун, О. О. Салата, Г. О. Фрейман, М. Г. Циренова) свідчать про високі потенційні можливості методу дидактичних ігор при формуванні знань з історії в учнів старших класів, розвиток яких відповідає нормі. Педагоги підкреслювали належне місце даного методу при формуванні нових знань, їх закріпленні, повторенні, систематизації та узагальненні вивченого матеріалу [15; 16; 26; 36; 37; 38; 39; 40; 119; 130; 132; 137; 175; 159; 304].

За даними Л. С. Вавіної, В. В. Гладкої, А. Й. Григор'єва, С. Ю. Коноплястої, Н. О. Курдюмової, О. Р. Маллер, Н. П. Павлової, В. Г. Патракєєва, М. М. Перової, Г. М. Плешканівської, Т. І. Пороцької, А. П. Смірної, Т. К. Ульянової, метод дидактичних ігор позитивно впливає на формування інтересу у розумово відсталих старшокласників, на прояв у них ініціативності, активності, що сприяє досягненню кращих результатів у навчанні [56; 65; 120; 151; 162; 165; 200; 205; 214; 224; 228; 282].

Вивчення історичного матеріалу в ігровий спосіб необхідно здійснювати у системі, протягом усього навчального процесу. Такий

процес потребує певної організації навчання на уроці, тісної співпраці вчителя й учнів, опори на пізнавальну активність учнів на всіх етапах уроку. Гра робить більш динамічним і цікавим процес усвідомлення історичної інформації, виключає небажане її заучування.

Розв'язуючи ігрові завдання, школярі оволодівають основами науки, тобто засвоюють систему її понять. На думку О. О. Вагіна, І. В. Гіттис, Г. В. Дружкової, С. О. Єжової, В. Г. Карцова, І. М. Лебедевої, Л. Г. Мельника, Н. В. Сперанської, усвідомлення понять є одним із найважливіших завдань шкільного курсу історії [28; 29; 55; 98; 155; 161].

У роботах К. О. Баханова, О. І. Пометун, Г. О. Фреймана припускається формування історичних понять у ігровий спосіб. Автори визначають поняття як усвідомлене, систематизоване знання про зв'язки, відношення, суттєві ознаки історичних явищ і процесів. Поняття є однією з форм відображення світу у свідомості людини, за допомогою яких засвоюється сутність явищ, процесів, узагальнюються їх суттєві сторони [17; 159].

Можливість застосування дидактичних ігор у формуванні історичних понять школярів з вадами інтелекту змушує нас більш детально розглянути проблему уроків у спеціальній школі.

Під уроком ми розуміємо основну одиницю освітнього процесу, чітко обмежену часовими рамками (45 хвилин), планом роботи та складом учнів (класом). Проблема класифікації уроків актуальна і на сучасному етапі, тому що жодна з типологій уроків, створених у ХХ столітті, не стала у вітчизняній дефектології загальноприйнятою.

Більшість науковців і методистів, за основу типології беруть ланки процесу навчання і відповідну їм дидактичну мету уроку [5; 159; 171; 206; 216; 249; 272]. На думку О. І. Пометун і Г. О. Фреймана, дидактична мета є найважливішою складовою, пусковим моментом процесу навчання, тому класифікація за цією ознакою – найбільш близька до реального уроку [159].

В. В. Коркунов зазначає, що у спеціальній школі існують такі типи уроків, як: 1) повідомлення нових знань; 2) формування й закріплення знань і вмінь; 3) узагальнення та систематизації знань; 4) перевірки та оцінки знань, умінь і навичок; 5) комбіновані [118].

У роботі М. М. Перової виділяється шість типів занять: 1) засвоєння нових знань; 2) корекції і закріплення нового матеріалу; 3) вироблення практичних умінь; 4) повторення, узагальнення і систематизація знань; 5) перевірки, оцінки й корекції знань; 6) комбінований [214].

Дещо інших поглядів, на класифікацію уроків у спеціальній школі дотримується І. Г. Єременко, виділяючи дев'ять типів: 1) пропедевтичні; 2) формування нових знань і прийомів діяльності; 3) удосконалення знань і вмінь; 4) систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок; 5) уроки корекції; 6) практичні; 7) контрольні; 8) комбіновані; 9) уроки-екскурсії [82]. Але вже через рік, у роботі «Основи спеціальної дидактики», вчений вказує, що комбінованого уроку не потрібно виділяти, бо його ознаки притаманні майже всім типам, і виокремлює такі типи уроків: 1) пропедевтичні; 2) формування нових знань, умінь і навичок; 3) додаткової корекції знань і вмінь; 4) систематизації та узагальнення знань і вироблення узагальнюючих способів дій; 5) застосування знань, умінь і навичок; 6) перевірки якості засвоєння знань і вмінь [197].

Схожі погляди знаходимо у С. П. Миронової, яка, крім вказаних шести типів, виділяла комбіновані уроки як окремий тип занять [171].

На нашу думку, в умовах спеціальної школи на визначення типу уроку впливає зміст матеріалу, його обсяг, дидактичні можливості та функції методів навчання, пізнавальні можливості учнів. Відповідно до цих критеріїв, ми виділяємо такі уроки історії в спеціальній школі:

1) урок засвоєння нового навчального матеріалу, метою якого є оволодіння учнями новим матеріалом і новими способами діяльності;

2) урок формування і вдосконалення вмінь і навичок, який націлений на повторення і закріплення раніше засвоєних знань із застосуванням уже сформованих умінь і навичок, формування нових умінь та навичок, контроль за вивченням нового навчального матеріалу і вдосконаленням знань, умінь і навичок;

3) урок закріплення та застосування знань, умінь і навичок, що передбачає наявність в учнів певної кількості попередньо засвоєних

знань, умінь і навичок, які шляхом послідовного розв'язання учнями навчальних завдань ведуть до досягнення дидактичної мети;

4) урок узагальнення та систематизації знань, націлений на вирішення таких основних дидактичних завдань, як перевірку і встановлення рівня оволодіння учнями основами теоретичних знань і способами пізнавальної діяльності, повторення і більш глибоке осмислення навчального матеріалу;

5) урок контролю і корекції знань, умінь і навичок, призначений для контролю за рівнем засвоєння учнями теоретичного матеріалу, сформованістю вмінь і навичок і їх корекції;

6) комбінований урок, націлений на вирішення декількох дидактичних завдань: пояснення нового матеріалу, його закріплення, повторення раніше вивченого, контроль і корекцію знань, умінь і навичок учнів.

Усі уроки, незалежно від типу і особливостей їх організації, складаються з декількох логічно обумовлених частин (етапів): загальнокорекційного (підготовчого), основного і заключного, які у свою чергу поділяються на дрібніші структурні компоненти. Поєднання цих компонентів, обумовлених дидактичною метою і реалізованих в конкретному типі заняття, вважається нами структурою уроку.

На думку В. О. Онищука, кожний тип уроку має власну макро- і мікроструктуру. До макроструктури автор відносив постійні, чітко встановлені для кожного типу уроку елементи, які в середині відповідного типу практично не змінюються, а під мікроструктурою розумів методи, прийоми і засоби, за допомогою яких розв'язуються окремі дидактичні завдання на кожному етапі уроку. Мікроструктура є найбільш мобільною, динамічною частиною кожного уроку [193].

Проаналізувавши дослідження О. І. Бородіної, Н. Г. Дайрі, І. Г. Єременка, Л. В. Петрової, О. І. Пометун, Б. П. Пузанова, Н. М. Редькіної, Л. С. Сековець, М. Т. Студенікіна, Г. О. Фреймана, можемо виділити основні структурні компоненти уроків історії в спеціальному закладі [159; 160; 216; 234; 272]:

1) організаційна підготовка учнів до уроку, яка складається із зовнішньої сторони (підготовки робочого місця, вітання, перевірки відсутніх) і внутрішньої сторони (підготовки учнів до уроку);

2) нервово-психічна підготовка, направлена на активізацію нервово-психічних процесів і швидку адаптацію школярів до розумової праці.

Перераховані компоненти є складовою частиною загальнокорекційного етапу, метою якого є сприяння створенню оптимальної збудженості ЦНС в учнів, переключення їх на інший вид діяльності, адаптації до нових умов.

До основної частини уроку історії у спеціальній школі належать:

3) спеціальна пропедевтика, метою якої є підготовка учнів до кращого сприйняття нового навчального матеріалу. Необхідність його обумовлена тим, що розумово відсталі школярі, внаслідок порушення пам'яті, процесів відтворення і актуалізації засвоєних знань, майже позбавлені опори на вже набуті знання при засвоєнні нових, тому що між ними у більшості випадків не виникає необхідних зв'язків [82; 171];

4) мотивація навчальної діяльності, спрямована на фокусування уваги учнів на темі й розвиток у них інтересу до проблеми. По суті, мотивація – це своєрідна психологічна пауза, яка готує дітей до сприйняття нової теми;

5) повідомлення теми та очікуваних навчальних результатів – це елемент уроку, мета якого – забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти у результаті уроку і чого від них чекає вчитель;

6) вивчення нового матеріалу – один із основних компонентів (на уроках засвоєння нових знань і комбінованих уроках), спрямований на оволодіння учнями нових знань і вмінь, на реалізацію закладеного в них виховного і корекційно-розвивального потенціалу;

7) закріплення вивченого матеріалу, метою якого є вторинне сприйняття і подальше усвідомлення вивченого матеріалу, допомога учням у міцному засвоєнні фактів, дат, імен, історичних понять і зв'язок нового матеріалу з раніше вивченим;

8) систематизація і узагальнення нових знань і вмінь, метою цього компоненту є застосування нових знань і вмінь в інших навчальних ситуаціях, формування власних висновків і ставлення до історичних подій;

9) перевірка знань і вмінь – елемент, який у логічній послідовності замикає процес вивчення нової теми (за умови тематичного оцінювання знань) або представлений на початку заняття (комбінований урок).

Як бачимо, основна частина уроку спрямована на поетапне оволодіння розумово відсталими учнями понятійним апаратом і пов'язаними з ними знаннями і вміннями: спочатку в елементарному вигляді, з метою формування конкретних понять і загального розуміння основ знань, потім у процесі багаторазового поетапного повернення до окремих частин вивченого, відбувається розширення й поглиблення обсягу понять, їх корекція. На нашу думку, далеко не кожний із перелічених структурних компонентів уроку історії має самостійне, смислоутворююче значення. До них можна віднести компоненти № 6, 7, 8, 9, які здатні спрямувати урок у певному напрямку: засвоєння нового матеріалу, його закріплення і застосування, систематизація й узагальнення знань, контроль, корекція й оцінка якості засвоєних знань і вмінь. Структурні елементи № 6, 7, 8, 9, які фактично є інструментами реалізації дидактичної мети, не можуть усі одночасно входити в структуру одного типу уроку.

На нашу думку, застосування дидактичних ігор на етапах № 2, 6, 7, 8, 9 сприятиме ефективному усвідомленню історичних знань і формуванню важливих умінь і навичок, розвиватиме інтерес до вивчення минулого.

Кожен урок потребує організованого завершення, цим і пояснюється наявність заключної частини у структурі уроку. І. Г. Єременко наголошував на важливості переходу розумово відсталих дітей до відпочинку на перерві, зазначаючи, що ці зусилля не менші, ніж переключення їх зі стану відпочинку до навчальної праці [82]. Ця частина уроку вміщує такі елементи:

10) підведення підсумків уроку, метою якого є співвідношення реальних результатів з очікуваними, формулювання висновків, аналіз навчальної діяльності учнів, оцінювання;

11) інструктаж з домашнього завдання – частина уроку, спрямована на пояснення завдань домашньої роботи (обсяг, способи і етапи виконання);

12) приведення до порядку робочих місць, знарядь, письмового приладдя тощо; створення установки на відпочинок.

Використання дидактичної гри, як провідного методу навчання, висуває певні вимоги і зміни до структури уроку. За умови підпорядкування грі всього уроку, діти повинні володіти певними знаннями, у них повинні бути сформовані основні поняття, вміння і навички з теми (розділу), а гра сприятиме закріпленню і корекції, систематизації й узагальненню знань [159]. Структура нетрадиційного уроку складається з таких елементів:

1) мотивація – метою даної частини є підвищення інтересу до теми та фіксація уваги учнів на проблемі (займає не більше 5% часу);

2) оголошення теми та очікуваних результатів – забезпечує учням розуміння змісту їхньої діяльності (триває приблизно 5% часу);

3) надання необхідної інформації – метою етапу є повідомлення інструкцій, правил, умов, на основі яких будуть виконуватися практичні завдання (ігрові дії) (займає близько 10% часу);

4) інтерактивні вправи – центральна частина уроку. Метою етапу є засвоєння, корекція, систематизація, застосування історичних знань, умінь і навичок у грі, відповідно до очікуваних результатів (триває 60% часу);

5) підсумки, оцінювання результатів уроку – підводить до усвідомлення зробленого, аналізується діяльність дітей (займає 20% часу).

Розглянувши питання класифікації та структури уроків історії в спеціальній школі, вважаємо необхідним дослідити проблему використання дидактичних ігор у рамках уроку чи системи уроків в спеціальному закладі, визначивши існуючі концепції ігрового навчання історії.

Побудова навчання в ігровий спосіб вимагає зміни форми організації навчання і, перш за все, трансформації уроку, перетворення його в незвичайний, нестандартний, який передбачає певну зміну структури заняття і специфічну цільову установку. О. І. Пометун і Г. О. Фрейман відмічали, що при підкоренні грі всього навчального процесу потрібно завчасно підбирати прийнятну ігрову форму (подорож стрічкою часу, гру-суперечку тощо). Вчені підкреслюють, що при використанні навіть методично розроблених ігор необхідне обов'язкове врахування рівня підготовки учнів та їх організації, здатності до творчості та самостійності мислення [159].

Розглядаючи можливість навчання дітей у грі, варто зазначити, що у масовій школі існують необхідні підручники та друковані зошити, зокрема В. С. Власова і О. М. Данилевської, які створюють ігрові ситуації навіть на рівні подачі нового матеріалу [36; 38]. Оповідання у підручнику моделюють історичні реалії за принципом рольової ретроспективної гри, коли історичні події «оживають» через розповіді очевидців або учасників. Робочий зошит відповідає підручнику і побудований за принципом ділових ігор, а учні разом з вигаданими персонажами (Данилком і Тимошком) виконують ролі дослідників минулого.

Учні спеціальної школи вивчають історію у 7 і 8 класах за підручниками Г. М. Плешканівської і А. Г. Слюсаренка, які розраховані на традиційну систему засвоєння історичних знань [222; 223]. Також відсутні робочі зошити, атласи, карти, а для учнів 9 класу й підручники, які б враховували пізнавальні можливості розумово відсталих дітей.

О. І. Пометун і Г. О. Фрейман переконані, що у разі відсутності необхідного методичного забезпечення навчання у грі не матиме належного дидактичного ефекту, крім того, невдале використання цієї моделі справить негативне враження не лише на навчання, а й на розвиток особистості та виховання підлітків [159].

Ще одним варіантом вивчення історичного матеріалу в ігровий спосіб є побудова навчання у руслі підготовки ігрового проекту [16]. Основу такого підходу складає вибір ключового уроку з теми (розділу), який акумулює в собі основний матеріал. Провідним методом на

даному занятті буде навчально-рольова гра, тому й форма таких уроків може варіюватися від звичайної до нетрадиційної, залежно від контингенту школярів, їх інтелектуальних здібностей, навчального матеріалу, творчих планів педагога.

Проблемними для розумово відсталих учнів є великий обсяг матеріалу передбаченого для самостійного вивчення, його творче опрацювання, швидка втрата інтересу до участі у навчально-рольових іграх. У роботі Л. П. Борзової підкреслюється вплив інтелектуального рівня дітей на розвиток інтересу до рольових ігор при вивченні історичного матеріалу та за необхідності достатньо глибоким оволодінням знаннями з певної теми [26].

Проведення уроків з використанням навчально-рольових ігор передбачає ретельну підготовку до них учителя та учнів, велику кількість часу на розроблення сценаріїв, проведення репетицій, виготовлення декорацій, костюмів тощо. Л. П. Борзова відмічала, що час, який відводиться на проведення уроків-ігор, часто виходить за межі одного уроку, а І. В. Кучерук підкреслювала, що вчитель не повинен планувати великої кількості рольових ігор протягом навчального року [26; 132].

Несприятливим фактором для формування історичних понять у розумово відсталих учнів на ключових уроках-проектах є їх невелика кількість та несистематичність, а в умовах спеціальної школи, ще й ситуативність (залежність учителя від конкретних учнів при невеликій наповнюваності класів), тому проведення таких уроків, на нашу думку, можливе у вигляді позакласних заходів (із залученням учнів інших класів) або окремих занять. Ці заходи сприяють відтворенню історичної дійсності, певному розвитку уявлень, але суттєвого впливу на процес формування історичних знань у розумово відсталих учнів не мають.

Варіантом ігрового вивчення історії також є надання процесу навчання ігрового забарвлення. Основним завданням таких уроків є підвищення особистої пізнавальної активності учнів, максимальне використання їх психофізичних можливостей. Суть таких занять полягає у створенні умовної ситуації, де учні, поділяючись на команди

і маючи певні ролі, борються за кращі оцінки (індивідуальні та командні). Підсумки підбиваються через певні проміжки часу (щотижня, щомісяця) або після вивчення теми чи розділу і відмічаються на екрані змагань.

Прикладом може бути поділ класу на екіпажі машин часу, до яких входять командор, адмірал, капітан, розвідники, спостерігачі і т. д. Звання з відповідними нагрудними знаками школярі отримують за відповіді на уроках. Знак спостерігача дитина отримує за оцінку середнього рівня, розвідника – достатнього рівня, капітана – високого. Капітан, який отримав за семестр оцінку високого рівня, стає адміралом, а адмірал, який заробив найбільше оцінок високого рівня протягом навчального року, посвячується у командори. Передбачається і пониження у званні за оцінки нижчого рівня.

На нашу думку, така ігрова методика за своїм характером перебуває на початковій стадії навчально-ігрового процесу, оскільки зосереджує увагу на створенні умов для ефективної роботи за традиційною (пояснювально-ілюстративною) схемою і нагадує добре відомі за радянських часів змагання «зірочок» і піонерських ланок, тільки позбавлених ідеології.

Побудова ігрового навчання також передбачає поєднання традиційних методів навчання з ігровими. У даній методиці активно залучаються дидактичні ігри, які додатково стимулюють школярів до вивчення навчального матеріалу, сприяють ефективному формуванню історичних понять шляхом порівняння їх ознак, аналізу елементів загального поняття, узагальнення історичних фактів, явищ тощо.

Варто зазначити, що ми погоджуємося з точкою зору О. І. Пометун і Г. О. Фреймана у тому, що використання дидактичних ігор не можна розглядати як єдиний, універсальний метод формування знань. З метою більш ефективного вирішення дидактичних завдань він повинен застосовуватися у сукупності з іншими методами і засобами навчання [159].

На нашу думку, зазначений варіант ігрового навчання може бути ефективним у навчанні історії розумово відсталих учнів за умови

врахування їх зони найближчого розвитку та пізнавальних можливостей. Матеріал, який є об'єктивно складним для розуміння школярами, вивчення якого потребує допомоги учням з боку вчителя може викладатися звичайними методами, а менш складний, який діти можуть опрацювати самостійно, в ігровий спосіб.

Активне використання дидактичних ігор на уроці історії, поруч з іншими методами навчання, допоможе інтенсифікувати процес формування знань, сприятиме зміні видів роботи учнів на уроці, підтримуватиме пізнавальну активність та інтелектуальну працездатність на занятті, що призведе до більш продуктивного засвоєння навчального матеріалу розумово відсталими учнями.

Отже, проблемність міцного засвоєння історичних понять розумово відсталими учнями змушує науковців і вчителів звертатися до альтернативних традиційним методів навчання, до яких відноситься й дидактична гра.

Питання ефективного використання методу дидактичних ігор тісно взаємопов'язане з типом уроків історії, які класифікуються за різними ознаками. Переважна більшість учених схильна вважати, що основою типології повинні бути ланки процесу навчання і дидактична мета заняття. Відповідно до них, виділяються уроки засвоєння нового матеріалу, уроки формування і вдосконалення вмінь і навичок, уроки закріплення та застосування знань, умінь і навичок, уроки узагальнення та систематизації знань, уроки контролю і корекції знань, умінь і навичок, комбіновані уроки.

Кожний урок складається з логічно пов'язаних етапів: загальнокорекційного, основного і заключного, які у свою чергу мають макро- і мікроструктуру. Макроструктура уроку постійна і в середині кожного типу практично не змінюється, а мікроструктура – це ті механізми (методи, прийоми, засоби), за допомогою яких виконуються дидактичні завдання конкретного етапу уроку.

Традиційні методи навчання поступово змінюються інноваційними технологіями, орієнтованими на учнів як на суб'єктів навчального процесу, що самі шукають відповіді на поставлені

питання, застосовуючи отримані знання на практиці і чітко усвідомлюючи, де, коли, яким чином і з якою метою ці знання можуть бути використані. До таких технологій відноситься й ігрове навчання, яке передбачає у певній мірі зміну форм організації навчальної діяльності та структури уроків.

Нами виділено чотири ігрові моделі формування історичних понять, зокрема: навчання у грі (протягом усього навчального року), ігрові проекти (окремі уроки в ігровій формі), ігрове забарвлення уроків і поєднання традиційних методів навчання з ігровими.

Модель навчання у грі вимагає забезпечення всього навчального процесу підручниками, зошитами, атласами, які вводять дітей в ігровий стан. Відсутність необхідного методичного забезпечення у спеціальній школі не матиме належного ефекту і, на переконання вчених, негативно вплине на розвиток особистості.

Проведення ключових уроків з теми як ігрових проектів сприяє гармонічному об'єднанню фактичного і теоретичного матеріалу, його творчій обробці та функціонуванню різних рівнів пізнавальної діяльності учнів. Такі уроки вимагають ґрунтовної підготовки вчителя й учнів і часто хронологічно виходять за межі одного уроку. Ігрові проекти не можуть суттєво впливати на ефективне формування історичних знань у розумово відсталих учнів, тому що проводяться нерегулярно і вимагають середнього і високого рівня розвитку учасників.

Інший варіант, надання ігрового забарвлення урокам історії, по суті є традиційною системою навчання з введенням дітей в умовну ситуацію змагання за кращі оцінки.

Раціональне поєднання традиційних методів навчання з ігровими, на нашу думку, матиме дидактичний ефект у формуванні міцних, усвідомлених інтелектуальних установок у розумово відсталих дітей. Аналіз низки досліджень дозволяє говорити про ефективність методу дидактичних ігор при вивченні матеріалу, у якому багато імен, дат, термінів. Дидактичні ігри можуть часто використовуватися на різних етапах уроків, адже не є довготривалими за часом проведення і не вимагають спеціальної підготовки.

Зміст матеріалу з історії у спеціальній школі передбачає вивчення не тільки описово-епізодичних відомостей, але й усвідомлення найважливіших історичних понять. На нашу думку, використання методу дидактичних ігор сприятиме формуванню у розумово відсталих учнів історичних понять різних рівнів узагальнення.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що метод дидактичних ігор може використовуватися у навчанні розумово відсталих школярів як на окремому уроці, так і постійно, протягом вивчення теми (розділу) чи всього шкільного курсу. Систематичне залучення педагогом певного методу при здійсненні навчального процесу є ознакою моделі навчання [16].

Отже, для продуктивного використання дидактичних ігор у формуванні історичних понять у розумово відсталих школярів необхідне розроблення моделі дидактичної гри, яка враховуватиме специфіку навчального процесу розумово відсталих дітей та особливості їх психічного розвитку.

2.2. Теоретична модель методу дидактичної гри

Під поняттям «модель» у педагогіці розуміється складна багатокомпонентна категорія, загальна схема функціонування основних компонентів навчання, у якій інтегруються різні галузі знань, якими повинні оволодіти учні у процесі навчання [15; 16; 106; 201; 226; 249; 250].

На думку Л. В. Пироженко та О. І. Пометун, модель навчання – це найкоротший шлях від початкових умов до запланованих результатів, в основі якого лежить комплекс методів і засобів навчання [15; 159].

М. В. Кларін і К. О. Баханов під моделлю навчання розуміли загальну схему або план діяльності педагога при здійсненні навчального процесу, де основу складає переважаюча діяльність учнів, організована вчителем. Модель навчання охоплює весь навчальний

цикл і ґрунтується на цілісності картини діяльності учнів, яка враховує не тільки логіко-змістовний бік навчання (мету, єдність викладання й учіння), але і його динаміку та розгортання в часі [16; 102; 106].

Залежно від місця школяра у навчальній діяльності, його співпраці з педагогом та дітьми, Е. Я. Голант, О. І. Пошетун, Г. О. Фрейман виділяли три основні моделі навчання: пасивну, активну та інтерактивну [58; 159].

У пасивній моделі учень виступає у ролі «об'єкта» навчання і повинен засвоювати та відтворювати матеріал, переданий йому вчителем, текстом підручника тощо – джерелом правильних знань.

Активна модель передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Дитина виступає «суб'єктом» навчання, виконує завдання, вступає в діалог з учителем.

За інтерактивною моделлю навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це взаємне навчання, де учень і вчитель є рівноправними суб'єктами. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою.

Частіше основою інтерактивної моделі стає метод з групи стимулювання пізнавальної діяльності учнів, до якого й відноситься метод дидактичних ігор.

Дидактична гра забезпечує діяльнісний характер засвоєння знань, умінь і навичок, створюючи умови формування вмотивованої, активної позиції учня на уроці як суб'єкта навчання [85; 89; 138].

Ю. І. Федусенко та Г. І. Щукіна відносять дидактичну гру до категорії «діяльність», вважаючи її формою прояву активності людини, скерованої мотивом. На думку О. О. Дьячкової, дидактична гра стоїть на межі ігрової та навчальної діяльності, а К. О. Баханов наголошував, що дидактична гра – це частина навчального процесу, яка сприяє ігровому моделюванню подій та явищ, що вивчаються. Схожі погляди висловлювали П. І. Підкасистий, М. К. Ахметов, Ж. С. Хайдаров, стверджуючи, що гра – це активна навчальна діяльність з правилами та умовами [16; 80; 218; 288].

Вчені (В. М. Галузинський, П. Я. Гальперін, С. У. Гончаренко, В. В. Давидов, М. Б. Євтух, В. А. Онищук, П. І. Підкасистий, О. Я. Савченко) розглядали навчальну діяльність як системно-структурне утворення. Згідно з теорією систем, усі складні об'єкти групуються за певними принципами. Одним з головних принципів побудови системи є цілісність, за якою усі елементи системи утворюють єдине ціле, але її властивості не вичерпуються особливостями її складових, не зводяться до них. У результаті дослідження навчальної діяльності вченими визначена її структура, яка складається з таких компонентів, як цільовий, змістовний, стимулюючо-мотиваційний, операційно-діяльнісний, оціночно-результативний.

Наявність усіх зазначених елементів у структурі навчальної діяльності з невеликою відмінністю підтверджується більшістю вчених.

Вищезазначені теоретичні положення стали підґрунтям при розробці моделі дидактичної гри до уроків історії у спеціальній школі. Нами визначені такі основні структурні компоненти ігрової моделі формування історичних понять у розумово відсталих учнів, як мета навчання історії у спеціальній школі, зміст курсу історії для дітей з вадами інтелекту, спосіб досягнення мети (метод дидактичних ігор) у формуванні історичних понять у розумово відсталих учнів, діяльність учителя й учнів на етапах навчально-ігрової діяльності, характер взаємодії педагога та дітей, організаційні форми навчання, результат навчально-ігрової діяльності.

Як бачимо, розроблена нами модель має діяльнісний характер, а її компоненти відповідають структурним елементам навчальної діяльності, зокрема: мета навчання історії у спеціальній школі – цільовому, зміст курсу історії для дітей з вадами інтелекту – змістовному, спосіб досягнення мети (метод дидактичних ігор), діяльність учителя та учнів на етапах навчально-ігрової діяльності, характер взаємодії педагога і дітей під час гри та організаційні форми ігрового навчання – стимулюючо-мотиваційному та операційно-діялісному, результат навчально-ігрової діяльності – оціночно-результативному компонентам (рис. 2.1).

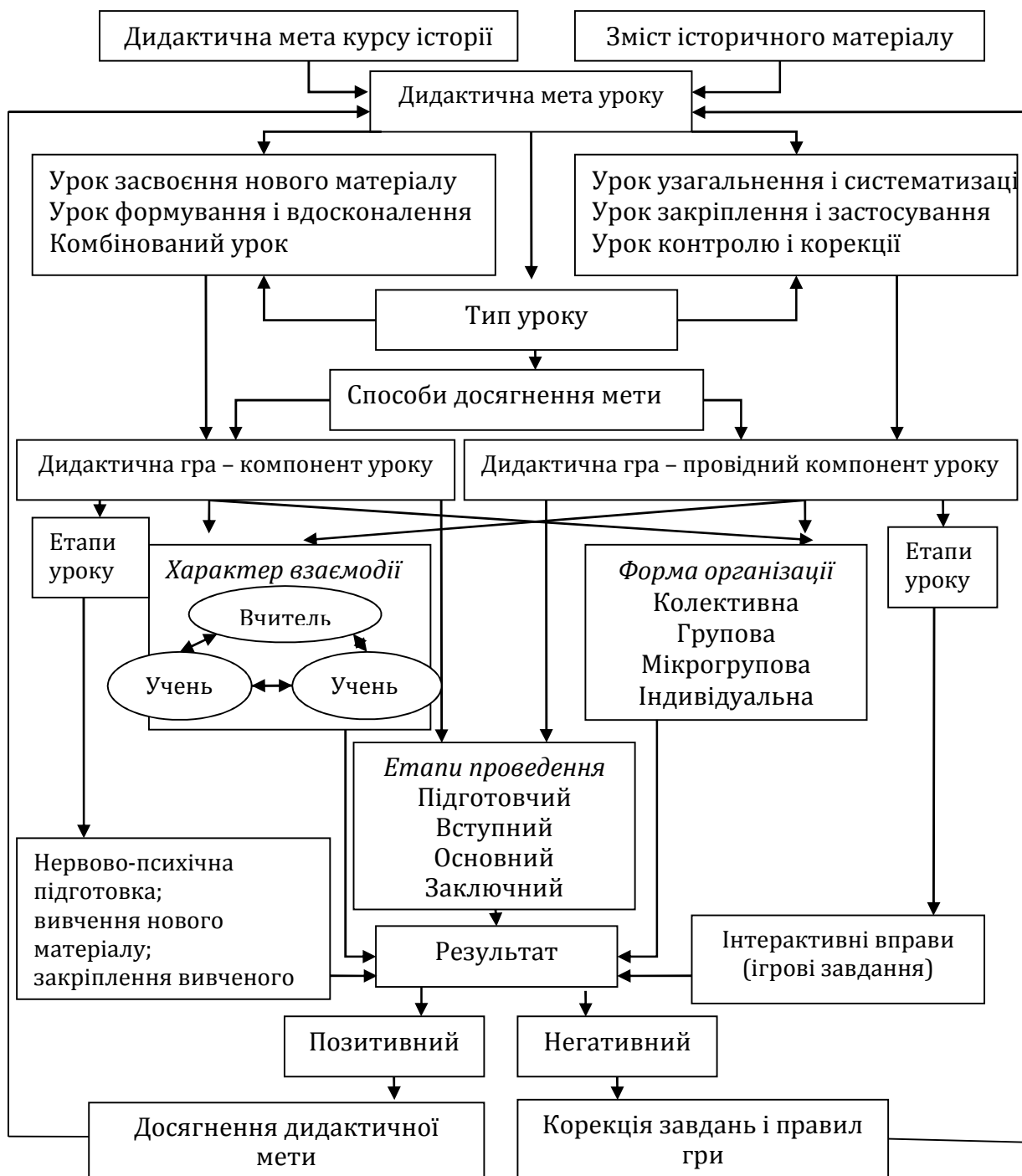


Рис. 2.1. Модель методу дидактичної гри формування історичних понять у розумово відсталих учнів

Розглянемо більш детально компоненти розробленої моделі. Кожна модель навчання охоплює процес вивчення шкільного предмета учнями протягом усього навчального року, тому базовою основою для нашої моделі дидактичної гри є компонент «Дидактична мета курсу історії».

Під метою навчання ми розуміємо плановані результати рівня освіченості учнів. Дидактичною метою шкільного курсу історії у спеціальній школі є свідоме засвоєння розумово відсталими учнями системи понять на основі вивчених фактів і явищ минулого, формування у них необхідних предметних умінь і навичок.

Спрямованість процесу навчання виявляється саме у цільовому компоненті, який відбиває ідеальні уявлення про бажані результати усвідомлення школярами історичних понять у рамках конкретної моделі.

У процесі вивчення історії учні з вадами інтелекту засвоюють матеріал, представлений двома основними компонентами: історичними фактами і теорією. Історичні факти засвоюються школярами на емпіричному рівні у вигляді образів, картин історичного минулого, і на їх основі формуються емпіричні поняття. Емпіричні поняття створюються під час порівняння предметів і уявлень про них, що дозволяє зафіксувати в них загальні властивості, і тому вони повністю спираються на наочні уявлення.

Теоретичний рівень пізнання історії передбачає осмислення внутрішньої сутності фактів і оволодіння системою наукових понять, висновків і закономірностей. Відмінність теоретичних понять полягає у тому, що вони відображають внутрішні зв'язки. Під час відтворення предмета у формі теоретичного поняття мислення виходить за межі чуттєвих уявлень.

Розумово відсталі школярі здатні засвоювати основні теоретичні поняття. На думку вчених, їх необхідно включати у зміст матеріалів з історії з показом походження найважливіших з них, адаптуючи відповідні формулювання до можливостей їх осмислення учнями [252].

Для конкретизації компонента «Зміст курсу історії для дітей з вадами інтелекту» потрібно спиратися на програмові вимоги з історії України для спеціальних шкіл. У програмі зазначається, що розумово відсталі семикласники повинні володіти поняттями про Київську та Галицько-Волинську держави, слов'янську абетку, монгольську орду та повинні вміти визначати тривалість історичних подій, хронологічну послідовність, співвідносити рік зі століттям, орієнтуватися в

історичній карті, виділяти головну думку абзацу, порівнювати історичні події, явища, встановлювати їх різницю і схожість і т. д. [225].

Досягнення освітньої мети курсу в ігровій моделі повинно відбуватися поступово і застосовуватися на всіх типах занять з історії. На вибір типу уроку впливають, перш за все, дидактична мета, а також місце даного уроку в темі, специфіка змісту навчального матеріалу, педагогічний задум, пізнавальні можливості учнів, їх вік, рівень сформованості історичних понять, умінь і навичок, засоби навчання, підготовленість вчителя тощо.

Згідно з розробленою моделлю, на кожному уроці повинні застосовуватися серії дидактичних ігор, які робитимуть більш динамічним і цікавим процес формування історичних понять, виключатимуть небажане їх заучування, підтримуватимуть пізнавальну активність учнів на основних етапах уроків.

Місце, значення і час дидактичної гри залежать від типу уроку, який підкреслює дидактичну мету заняття і способи її досягнення. На нашу думку, в ігровій моделі місце дидактичної гри, як метода формування історичних понять у розумово відсталих учнів не є однаковим.

На таких заняттях, як уроки засвоєння нового навчального матеріалу, уроки формування і вдосконалення вмінь і навичок та комбіновані уроки, науковцями констатується значний вміст традиційних, переважно словесних, методів навчання, тому саме для розв'язання окремих дидактичних завдань доречним буде використання методу дидактичних ігор на таких важливих етапах, як нервово-психічна підготовка, вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого тощо [15].

Застосування ігор можливе уже на загальнокорекційному етапі, під час підготовки нервово-психічних процесів до розумової праці. Саме інтелектуальна розминка, у вигляді дидактичної гри, забезпечить нервово-психічній сфері дітей оптимальний стан, що позитивно вплине на продуктивність їх роботи протягом усього уроку [82].

М. Г. Циренова підкреслювала важливість систематичного використання ігор на уроках історії у вирішенні окремих дидактичних

завдань, а Н. М. Конишева відзначала вплив систематичного використання ігор на формування міцних, усвідомлених інтелектуальних установок [117; 304].

Основна частина уроку, незалежно від його типу, має набагато більше можливостей для впровадження ігрового матеріалу. У дослідженнях Л. П. Борзової, А. О. Єрмоленка, І. В. Кучерук, О. П. Мокрогуза, О. Я. Савченко зазначається, що використання методу дидактичних ігор може бути ефективним на різних етапах цієї частини, зокрема, при вивченні нового матеріалу, закріпленні й повторенні вивченої інформації, систематизації, узагальненні та перевірці нових знань і вмінь [26; 132; 175; 197; 246; 304].

Погляди науковців щодо доречності використання дидактичних ігор на етапах, які передбачають вивчення учнями нового історичного матеріалу, не збігаються. На переконання В. О. Комарова, більш ефективними методами повідомлення значного обсягу навчального матеріалу протягом короткого часу виступають традиційні методи повідомлення інформації. На думку автора, нові знання у процесі ігрової діяльності сформувати доволі складно, найчастіше це просто неможливо [15].

Протилежні погляди відстоювала Л. П. Борзова, яка експериментально довела можливість формування нових історичних знань у ігровий спосіб. На думку автора, досягненню дидактичної мети сприяє занурення учнів в умовну (ігрову) ситуацію, володіння дітьми раніше вивченими поняттями, здатність використання сформованих знань у нових ситуаціях, уміння аналізувати, планувати, прогнозувати події у часі [26].

Як бачимо, використання ігрового методу на етапі повідомлення нових знань передбачає високу ступінь самостійної роботи учнів на уроці, що вимагає від дітей глибокого володіння історичними знаннями з певної теми.

У спеціальній школі не кожна дитина може працювати самостійно на уроці, тому розроблені дослідницею ігри не підходять для навчання історії розумово відсталих дітей. Але ідея використання методу

дидактичних ігор для нашої моделі прийнятна, за умови врахування пізнавальних можливостей учнів з розумовою відсталістю, зони їх найближчого розвитку, обсягу навчального матеріалу, контролю самостійних дій учнів учителем тощо.

Ступінь новизни навчального матеріалу та його обсяг на кожному уроці різний, тому ці показники потрібно обов'язково враховувати у плануванні проведення ігор на даному етапі. Нові історичні знання, які не мають опори на раніше засвоєний матеріал, у розумово відсталих школярів, на нашу думку, слід формувати методами прямого повідомлення знань (розповідь, пояснення), а у випадку вивчення аналогічного, подібного матеріалу (наприклад, у рамках теми «Виникнення давньоруської Київської держави» вивчається життєдіяльність 6 князів, а при вивченні теми «Утворення Галицько-Волинської держави» розглядається діяльність 8 правителів і т.д.), використання дидактичних ігор на етапі вивчення нового матеріалу сприятиме підвищенню інтересу учнів до вивчення предмета, формуватиме міцні понятійні зв'язки з теми з опорою на хронологічні, причинно-наслідкові, просторові зв'язки.

Застосування дидактичних ігор під час вивчення нового матеріалу сприятиме виробленню навичок самостійного здобування знань шляхом опрацювання підручників, історичних атласів, інших джерел інформації, що призводитиме до більш свідомого засвоєння навчального матеріалу.

Таким чином, аналізуючи погляди науковців, зазначимо, що на даний момент не існує єдиної точки зору щодо дидактичної доцільності методу дидактичних ігор на етапі вивчення нового навчального матеріалу. Розроблена нами модель підкреслює свою пластичність, передбачаючи раціональне поєднання всіх способів навчання з методом дидактичних ігор. Ігрова модель надає вчителю можливість враховувати пізнавальні особливості учнів класу, специфіку навчального матеріалу, місце кожної дитини в освітньому процесі і залежно від указаних показників обирати найоптимальніші методи навчання на етапі повідомлення нових знань.

Важливим структурним етапом уроків засвоєння нового навчального матеріалу, уроків формування і вдосконалення вмінь і навичок та комбінованих занять є закріплення вивченого матеріалу. Саме у цій частині відбувається зміцнення засвоєних фактів, дат, імен, історичних понять і зв'язків нового матеріалу з раніше вивченим, повторне їх сприйняття і усвідомлення, поглиблення і розширення знань (О. І. Бородіна, Н. Г. Дайрі, Л. В. Петрова, В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов, Н. М. Редькіна, Л. С. Сєковець, М. Т. Студенікін) [134; 160; 216; 234; 272].

На нашу думку, використання методу дидактичних ігор на етапі закріплення вивченого матеріалу здатне значно підвищити ефективність засвоєння історичних понять розумово відсталими учнями. Опанувавши нові поняття, діти в ігровий спосіб застосовуватимуть їх на практиці, виділятимуть істотні ознаки, пов'язуватимуть їх у логічні ланцюжки, запам'ятовуватимуть нові факти, імена тощо.

У дослідженнях Є. М. Вайнруб, О. В. Гісем, О. О. Мартинюка, Г. М. Плешканівської, О. Я. Савченко, В. С. Стратан відмічається, що при закріпленні вивченого матеріалу доцільно використовувати такі ігри, які не вимагають великої кількості часу [30; 46; 246; 270].

У нашій моделі на комбінованих заняттях, а також на уроках засвоєння нового навчального матеріалу та заняттях формування і вдосконалення вмінь і навичок метод дидактичних ігор обмежений часовими рамками та раціонально поєднується з традиційними методами, залежно від психофізичних можливостей учнів, навчального матеріалу, дидактичної мети заняття і виступає елементом певних структурних компонентів уроку, вирішуючи окремі дидактичні завдання конкретного етапу уроку.

Формування історичних понять – тривалий процес, який охоплює весь період вивчення курсу історії у спеціальній школі, тому розроблена модель дидактичної гри передбачає не тільки вивчення нових історичних понять і формування та вдосконалення пов'язаних з ними вмінь і навичок у ігровий спосіб, але й узагальнення і

систематизацію, контроль і корекцію, практичне застосування вивчених понять розумово відсталими учнями.

Для цілісного усвідомлення системи понять з історії, відповідно до розробленої моделі, нами були визначені такі типи занять, як урок закріплення та застосування знань, умінь і навичок, урок узагальнення та систематизації знань, урок контролю і корекції знань, умінь і навичок.

Використання даних типів занять передбачає певний рівень знань у школярів і володіння ними основними поняттями, тому метод дидактичних ігор повинен якнайкраще підійти для досягнення дидактичних цілей і зайняти домінуючу позицію. Побудова навчання в ігровий спосіб передбачає перетворення уроку у нетрадиційне заняття, де на етапі інтерактивних вправ близько 60 % часу відводиться саме виконанню ігрових завдань.

Розв'язання дидактичних ігор, спрямованих на систематизацію й узагальнення, контроль і корекцію історичних фактів, імен, дат, назв географічних об'єктів, пов'язаних з певними історичними поняттями, допомагатимуть учням не тільки пригадати матеріал, але й сприятимуть його усвідомленню у різних аспектах, розкладаючи на різноманітні логічні ряди, що формуватиме у школярів поняття, тісно взаємопов'язані між собою причинно-наслідковими, хронологічними зв'язками.

Проведення будь-якого типу уроку, на якому використовуються дидактичні ігри, передбачає застосування відповідних форм. Під формою організації навчання ми розуміємо зовнішній вияв узгодженої діяльності вчителя та учнів, яка здійснюється в певному порядку і режимі. На таких заняттях, як уроки засвоєння нового навчального матеріалу, уроки формування і вдосконалення вмінь і навичок та комбіновані уроки (де дидактичні ігри застосовуються на окремих етапах занять), форма уроку буде переважно традиційною. А на заняттях, які передбачають використання дидактичних ігор як провідного методу формування історичних понять у розумово відсталих учнів (урок закріплення та застосування знань, умінь і навичок, урок узагальнення та систематизації знань, урок контролю і корекції знань, умінь і навичок), можливий перехід до нестандартних

форм організації навчального процесу (уроки-телепередачі, уроки-суди, аукціони, вікторини, конкурси, змагання тощо).

Ігрова модель формування історичних понять у дітей з вадами інтелекту передбачає використання різноманітних форм навчальної роботи учнів на занятті. Перш за все, це фронтально-колективна форма проведення ігор, адже переважна більшість дитячих ігор розрахована на участь якомога більшої кількості школярів. У розв'язанні ігрових завдань беруть участь усі учні, пропонуючи варіанти відповідей, перевіряючи, обґрунтовуючи їх.

Низку особливостей у навчально-ігровий процес вносить учнівський контингент спеціальних шкіл. Діти мають різний інтелектуальний розвиток, темп роботи, рівень самостійності виконання завдань, тому у запропонованій моделі передбачається певна варіативність залучення школярів до ігрового процесу, і залежно від кількості гравців форма організації може змінюватися на групову, мікрогрупову та індивідуальну.

Групова (5–8 чол.) та мікрогрупова (2–4 чол.) форми навчальної роботи учнів полягають у спільних зусиллях частини дітей класу у виконанні ігрових завдань, при цьому здійснюються обговорення і вибір способів їх розв'язання, взаємоконтроль дій товаришів по команді і суперників. Участь у дидактичних іграх кількох груп учнів передбачає диференціацію завдань з урахуванням їх складності, їх розподіл між учнями з різними навчальними можливостями. В умовах спеціальної школи можливе групування команд у декілька варіантів: гравці з вищими і нижчими пізнавальними можливостями в одній команді та окремі команди гравців з вищим потенціалом і нижчими можливостями (із завданнями різного рівня складності).

Індивідуальна робота передбачає самостійне розв'язання учнем ігрового завдання, розрахованого на рівень його можливостей (темپ роботи, рівень підготовки) та безпосередню або опосередковану допомогу вчителя.

Як бачимо, форми організації навчально-ігрового процесу можуть варіюватися від усталеної до нетрадиційної, залежно від бачення

педагогом можливостей застосування ігрового матеріалу, змістовного наповнення, врахування особливостей розвитку дітей та їх кількості на уроці.

На переконання А. З. Кіктенка, М. В. Кларіна, О. М. Любарської, О. М. Пехоти, Г. К. Селевка, Ю. І. Федусенка, важливим показником дидактичної моделі є загальна схема діяльності педагога та учнів під час навчального процесу, основу якої складають характер взаємодії вчителя і дітей, послідовність етапів навчання, дидактичний результат [102; 288].

Розкриваючи такий елемент ігрової моделі, як характер взаємодії вчителя й учнів, необхідно зазначити, що така співпраця повинна носити суб'єкт-суб'єктні відносини. У запропонованій моделі навчання розглядається нами як цілісна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу. Діти виступають суб'єктами учіння, їх роль у порівнянні з традиційними (пасивними) моделями більш активна, посилюється мотивація на основі інтересу та співпраці з учителем та іншими учнями, враховуються індивідуальні особливості школярів, відбувається орієнтація на збільшення долі самостійної роботи, поєднуються різноманітні види діяльності тощо.

Учні мають можливість самостійно приймати рішення під час розв'язання ігрових завдань, самостійно розвивати необхідні вміння і навички (робота з підручником, наочністю, історичною картою, документом, іншими джерелами інформації).

Щодо ролі вчителя як рівноправного учасника цілісної взаємодії навчально-ігрової діяльності, то він виступає організатором і координатором процесу, гарантом рівноправного партнерства між педагогом і учнями та школярами всередині учнівського колективу. Вчитель займає особистісно-орієнтовну позицію, підтримує демократичний стиль спілкування, ініціативу учнів, є відкритим до спілкування та допомоги.

Як бачимо, у запропонованій моделі відбувається заміна традиційної діяльності педагога та дітей на співробітництво між учасниками навчально-ігрового процесу та організація взаємодії як діалогу (між учнями, між учнями і вчителем).

Діяльність суб'єктів ігрового процесу відбувається послідовно, у декілька етапів, кожен з яких має свої завдання і відмінності, а саме:

1) підготовчого – відбувається перед проведенням гри. На цьому етапі готуються загальний задум і стратегія гри, розробляються сценарій, план, проводиться інструктаж учнів і виготовляються ігрові реквізити. Вчитель пояснює учням ігрове завдання, розподіляє ролі, враховуючи їх пізнавальні можливості, проводить індивідуальні консультації з підготовки до гри, оформляє зовнішній вигляд приміщення тощо;

2) вступного – відбувається безпосередньо на уроці. У цій частині вчитель ще раз пояснює всьому класу завдання, правила і можливості гри, ролі окремих учнів, дає загальний напрямок гри. На даному етапі учні вводяться в умовну ситуацію, ігровий стан;

3) основного – характеризується емоційним залученням усіх учнів класу до ігрових дій. На цьому етапі відбувається розгортання ігрового сюжету, діти немов би «проживають» ситуацію в її ігровому втіленні, діють за ігровими правилами. Вчитель у цей час координує, корегує, опосередковано керує ігровими діями учнів, залучає їх до активної участі у грі тощо;

4) заключного – відбувається вихід дітей з умовного, ігрового стану. На цьому етапі проводиться аналіз гри, оцінка та самооцінка учасників, обговорюється результативність ігрових дій учнів. Учитель сприяє учням у підведенні підсумків, допомагає їм в об'єктивній оцінці результатів гри.

Таким чином, запропонована нами модель не порушує структури дидактичної гри, маючи дидактичне завдання, що підкреслює навчальний характер гри, ігрове завдання, ігрові дії, правила гри, результат, обладнання, тривалість ігрової дії, і складається з таких компонентів: цільовий (наявність мети і завдань гри), змістовий (підкреслює тематичне наповнення), стимулюючо-мотиваційний (відбувається переважно на підготовчому і вступному етапах), операційно-діяльнісний (стосується всіх етапів), оціночно-результативний (стосується заключної частини гри).

Одне з центральних місць у запропонованій нами моделі займає компонент «результат навчання». Дидактичний результат у нашій моделі уявляється багатоетапним компонентом з первинною перевіркою в кінці заняття (перший етап), відстроченим контролем в кінці теми (другий етап) та підсумковою перевіркою в кінці навчального року (третій етап).

Перший етап – це визначення результативності засвоєння історичних понять за допомогою дидактичних ігор на окремому уроці. Досягнення дидактичної мети уроку, знання, переважно, конкретно-історичних понять, певних сторін, характеристик, властивостей більш загальних понять, конкретних фактів, імен, дат, подробиць подій, які стосуються теми певного уроку, свідчитимуть про ефективність дидактичної гри.

У разі негативного результату (невиконання або часткового виконання школярами ігрового завдання), необхідне проведення аналізу дидактичної гри, її правил, умов проведення, врахування складності ігрових завдань, особливостей пізнавального розвитку учнів та здійснення корекції ігрових і дидактичних завдань.

На нашу думку, корекцію завдань дидактичних ігор потрібно проводити на зазначеному етапі, не допускати впровадження неефективних ігор і тривале їх використання у навчанні розумово відсталих дітей, адже це загрожує дидактичній ефективності всієї моделі ігрового навчання.

Другий етап контролю – з'ясування результативності засвоєння історичного матеріалу, який вивчався протягом теми (розділу). Ефективність дидактичної моделі буде підтверджена у тому випадку, якщо школярі продемонструють свідоме володіння загальноісторичними поняттями, їх ознаками, усвідомлюватимуть логічність історичного процесу, виокремлюватимуть загальні та індивідуальні властивості понять тощо.

Третій етап – визначення результативності ігрової моделі в цілому, за умови свідомого засвоєння системи історичних понять розумово відсталими учнями з опорою на знання основних фактів і

теоретичних висновків, усвідомлення опорних історичних понять з їх хронологічними, просторовими та причинно-наслідковими зв'язками.

Отже, проблемність усвідомлення історичних понять учнями з розумовою відсталістю змушує нас аналізувати існуючі моделі навчання, розробляти нові з опорою на альтернативні методи навчання, до яких і відноситься дидактична гра.

Дидактична гра відноситься до категорії «діяльність», тому й розроблена нами ігрова модель формування історичних понять в учнів з вадами інтелекту має діяльнісний характер, а її структурні елементи відповідають основним компонентам навчальної діяльності.

Модель методу дидактичної гри на уроках історії у спеціальних школах складається з таких частин, як мета шкільного курсу історії, його зміст, спосіб досягнення мети (метод дидактичних ігор), діяльність педагога та учнів під час гри, характер відношень між суб'єктами навчального процесу, форми організації ігрового навчання, результат навчально-ігрової діяльності.

Перераховані компоненти взаємопов'язані між собою, утворюють цілісність ігрової моделі. Порушення або відсутність певного структурного елементу впливатиме на ефективність моделі в цілому та якість формування історичних понять у розумово відсталих учнів зокрема.

Цільовий компонент навчання історії учнів спеціальних шкіл передбачає засвоєння ними основних фактів минулого і на їх основі формування історичних понять різного ступеня узагальнення з хронологічними, просторовими та логічними зв'язками.

Змістовний компонент конкретизує історичні поняття, спираючись на положення програми та зміст підручників з історії, визначаючи ті конкретно-історичні, загальноісторичні та соціологічні поняття, які необхідно засвоїти дітям з вадами інтелекту.

Відповідно до розробленої моделі, процес формування історичних понять у розумово відсталих старшокласників відбувається поступово і протягом тривалого періоду. Використання комплексу дидактичних ігор у рамках моделі передбачає залучення уроків різного типу з метою актуалізації раніше вивчених понять, формування

нових, закріплення, корекції і контролю засвоєних понять та їх систематизації й узагальнення.

Використання методу дидактичних ігор передбачає застосування як традиційних, так і експериментальних форм організації навчання. У запропонованій моделі можливе розв'язання ігрових завдань усім класом (фронтально-колективна форма), частиною класу (групова та мікрогрупова форми) та самостійно (індивідуальна форма роботи).

За даними вчених, важливими ознаками кожної дидактичної моделі є характер взаємодії вчителя та учнів, етапи навчання та їх результат.

У запропонованій моделі співпраця педагога з дітьми носить суб'єкт-суб'єктний характер, спрямований на партнерські стосунки, збільшення долі самостійності у здобуванні знань, формуванні вмінь і навичок.

Зазначене співробітництво суб'єктів навчально-ігрового процесу складається з декількох етапів: підготовчого (підготовка до проведення гри), вступного (інструктаж перед грою), основного (участь у грі), заключного (вихід з гри, аналіз дій учасників).

Ефективність моделі методу дидактичної гри може підтвердити чи спростувати результативність засвоєння історичних понять розумово відсталими учнями. Для об'єктивності нами було визначено поетапне з'ясування рівня продуктивності моделі: на першому етапі – під час первинної перевірки рівня засвоєння історичного матеріалу в кінці уроку; на другому етапі – при контролі усвідомлення системи понять у кінці навчальної теми (розділу); на третьому етапі – з'ясування загального результату за підсумками навчання у навчальному році та визначення дидактичної ефективності ігрової моделі в цілому.

Для продуктивного функціонування моделі методу дидактичної гри в умовах спеціальної школи, на нашу думку, необхідна детальна класифікація дидактичних ігор і відповідне розроблення їх змістовного наповнення з урахуванням пізнавальних можливостей учнів, вимог програми та змісту підручників з історії України.

2.3. Класифікація дидактичних ігор з формування історичних понять у розумово відсталих учнів

Проблема використання дидактичних ігор у вітчизняній педагогіці відносно нова, і, попри чималий інтерес до цього питання, у вчених і методистів на сучасному етапі розвитку науки не існує спільних поглядів на зазначений феномен, особливо щодо підходів у класифікації даного методу.

У нашому дослідженні (див. підр. 1.2) описано погляди науковців на проблему диференціації дидактичних ігор за різними ознаками. Аналіз наукових робіт дозволяє зробити висновки про відсутність класифікації ігор, розроблених для спеціальної школи, з урахуванням специфіки організації навчально-виховного процесу розумово відсталих дітей, рівня їх інтелектуального розвитку, характеру пізнавальної діяльності тощо.

Механічне об'єднання чи використання всіх існуючих класифікацій у формуванні історичних понять в учнів з розумовою відсталістю призведе до невизначеності і плутанини у даному питанні, впровадження у спеціальній школі дидактичних ігор за неактуальними ознаками, що в кінцевому результаті знизить показники ефективності запропонованої моделі навчання історії. Тому залишається актуальною проблема створення комплексної класифікації дидактичних ігор у навчанні розумово відсталих школярів.

Найбільш повною і такою, яка відповідає особливостям освітнього процесу дітей з розумовою відсталістю, на нашу думку, буде класифікація за такою сукупністю ознак, як дидактична мета гри, джерело пізнання, характер пізнавальної діяльності учнів, ступінь керівництва грою, тривалість гри, кількість учасників, логіка передачі та сприймання навчальної інформації, сутнісна основа гри, рівень складності та змістовий компонент.

Однією з провідних ознак запропонованої нами класифікації є дидактична мета. Залежно від типу уроку та етапу, на якому

застосовується навчальна гра, на неї покладене певне дидактичне навантаження. Відповідно до розробленої моделі дидактичні ігри можуть застосовуватися локально, у певній частині уроку, або виступати провідним методом формування знань.

На уроках таких типів, як комбінований, засвоєння нового матеріалу, формування і вдосконалення знань, умінь і навичок, використовуватимуться дидактичні ігри, спрямовані на підвищення мотивації до навчання у розумово відсталих школярів, активізацію пізнавальної діяльності, актуалізацію раніше вивченого матеріалу і будуть вважатися нами актуалізуючими; ігри, спрямовані на формування в учнів нових знань і вмінь, – формувальними; навчальні ігри, які виконуватимуть завдання закріплення вивчених понять та їх корекцію під час освітнього процесу, виокремлюватимуться нами у закріплюючі.

У наукових джерелах відмічається ефективність методу дидактичних ігор за умови оволодіння школярами певним рівнем знань, усвідомлення ними навчального матеріалу. У запропонованій нами ігровій моделі навчання метод дидактичних ігор виступає провідним способом формування історичних понять на уроках закріплення і застосування, контролю і корекції, узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок [52; 130; 151; 162; 279].

Відповідно, метод дидактичних ігор буде спрямований на реалізацію таких навчальних цілей: закріплення вивчених понять, формування вмінь застосування отриманих знань у практичній діяльності, контроль за правильністю усвідомлення понять, правильністю застосування предметних умінь і навичок, корекція недостатньо сформованих знань, умінь і навичок, що й зумовило нас виокремити контрольнo-корекційні ігри в окрему групу.

Використання дидактичних ігор з метою узагальнення і систематизації сприятиме встановленню взаємозв'язків між поняттями, що вивчаються на уроках історії. Послідовне здійснення систематизації необхідне для формування узагальнених знань, а узагальнення сприяє визначенню загальних та істотних ознак історичних понять, їх кращому усвідомленню, тому ігри даного дидактичного спрямування вважатимуться нами систематизуючо-узагальнюючими.

Отже, класифікація дидактичних ігор для спеціальних закладів освіти за такою ознакою, як дидактична мета, матиме наступний вигляд: актуалізуючі, формувальні, закріплюючі, контрольно-корекційні, систематизуючо-узагальнюючі.

Важливою ознакою для диференціації дидактичних ігор, спрямованих на формування історичних понять у розумово відсталих учнів, на нашу думку, є джерело передачі й сприймання навчальної інформації. Ігри можна класифікувати на словесні, наочні, практичні і комбіновані.

До словесних дидактичних ігор належатимуть ті, які формуватимуть історичні знання на основі слова. У грі діти будуть розповідати про факти, явища, процеси, пояснюватимуть значення понять, підтримуватимуть бесіду з членами команди, героями ігор та іншими ігровими персонажами, вступатимуть у дебати з суперниками (відстоюватимуть власні погляди).

До цієї категорії ми також відносимо ігри, в яких активно використовуватиметься друковане слово, а саме: записи на дошці, друкований індивідуальний та фронтальний ігровий матеріал тощо.

Ігрова модель формування історичних понять передбачає залучення карт, схем, планів, фотографій, портретів, графіків, натуральних предметів тощо. Ігри, у процесі яких провідною буде робота з натуральним, образним та умовно-графічним матеріалом, відноситимуться нами до наочних.

Значне місце за розробленою моделлю посідатимуть дидактичні ігри практичного характеру, сприяючи закріпленню, застосуванню засвоєних понять на практиці, контролю, систематизації й узагальненню історичних знань. Саме багаторазове застосування на практиці здобутих знань, умінь і навичок в ігровий спосіб сприятиме міцному формуванню історичних понять у школярів з розумовою відсталістю.

Специфіка організації навчання розумово відсталих учнів передбачає залучення різних методів навчання та видів робіт на уроці, тому актуальними для спеціальної школи будуть ігри, в яких діти в однаковій мірі використовуватимуть слово, наочність, практику. Даний тип ігор буде віднесений нами до комбінованих.

Таким чином, за джерелом передачі й сприймання знань ігри поділятимуться на словесні, наочні, практичні, комбіновані.

На диференціацію дидактичних ігор матиме вплив характер пізнавальної діяльності учнів під час виконання ігрових завдань. За цим показником, на нашу думку, необхідно виокремлювати репродуктивні, проблемні, частково-пошукові дидактичні ігри.

Репродуктивні ігри передбачають певний багаж знань з предмету і спрямовані на відтворення засвоєного школярами навчального матеріалу.

Проблемні дидактичні ігри передбачають відсутність у дітей готових знань і спрямовані на розв'язання ними ігрової проблеми. Цей тип ігор передбачає варіативність розв'язання проблемного питання, пропонує шляхи знаходження правильної відповіді (в ігрових завданнях).

Дидактичні ігри частково-пошукового характеру передбачають часткове знання учнями теми і спрямовані на самостійне розв'язання проблемних ситуацій, порівняння, аналіз та узагальнення історичних понять.

Як бачимо, за характером пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів дидактичні ігри матимуть такий поділ: репродуктивні, проблемні, частково-пошукові.

Контингент учнів спеціальних закладів доволі різноманітний. Діти відрізняються за інтелектуальним розвитком, темпом роботи, рівнем працездатності та виснаженості, тому вчителю необхідно контролювати роботу дітей під час навчально-ігрової діяльності та скеровувати її на досягнення мети дидактичної гри. Враховуючи можливості дітей, педагог може надавати їм певний рівень свободи. На нашу думку, діти здатні самостійно розв'язувати завдання у разі неодноразового використання гри на уроках, знання учнями правил гри, специфіки виконання ігрового завдання, володіння навчальним матеріалом.

Але переважна більшість дітей відчуває труднощі у плануванні самостійної роботи, тому дидактичні ігри, в яких учитель буде на певних етапах контролювати діяльність учнів, корегувати її, скеровувати у потрібному напрямку, вважатимуться нами частково-керованими.

Ігри, що передбачають керівництво вчителем навчально-ігровою діяльністю школярів, тісну співпрацю з дітьми на всіх її етапах, класифікуватимуться нами як керовані дидактичні ігри.

Отже, за ступенем керівництва грою дидактичні ігри будуть диференціюватися нами на самотійні, частково-керовані, керовані.

Суттєвою ознакою класифікації ігор для спеціальних шкіл є часовий показник. Розумово відсталі школярі не в змозі активно працювати протягом усього заняття, і тому дидактична гра чи комплекс ігор повинні мати власні хронологічні кордони. Тривалість гри тісно взаємопов'язана з такими чинниками, як рівень пізнавальних можливостей учнів, обсяг навчального матеріалу, кількість команд, етап, на якому проводиться дидактична гра.

Використовуючи ігри у навчанні дітей з розумовою відсталістю, вчитель повинен враховувати їх потенційні можливості, орієнтовно розраховувати час виконання ігрового завдання, час на виправлення помилок гравцями, вчителем тощо. Неврахування даної категорії здатне затягнути гру, зробити її неконтрольованою, порушити структуру уроку, що призведе до недосягнення дидактичної мети заняття.

Важливим чинником у визначенні тривалості гри є етап уроку, на якому вона застосовується. Логічним буде припущення, що гра не повинна перевищувати тривалості самого етапу, а в хронологічному відношенні бути гнучкою і передбачати певний часовий коридор, маючи запас у декілька хвилин для вирішення непередбачуваних ситуацій.

Орієнтуючись на етапи занять, ми пропонуємо виокремлювати ігри-хвилинки (до 3 хвилин), які будуть використовуватися переважно на етапі нервово-психічної підготовки, ігри-етапи (від 7 до 10 хвилин), що будуть сприяти усвідомленню предметних понять на етапах перевірки знань і вмінь, вивчення нового матеріалу, закріплення вивчених знань, та ігри-уроки, які триватимуть від 10 до 35–40 хвилин і складатимуться переважно з комплексу дидактичних ігор, будуть провідним методом закріплення, корекції, систематизації та узагальнення вивченого матеріалу на нетрадиційних уроках історії.

Отже, за тривалістю проведення дидактичні ігри у спеціальній школі будуть поділятися на ігри-хвилинки, ігри-етапи, ігри-уроки.

На класифікацію дидактичних ігор, розраховану для роботи з розумово відсталими учнями, матиме вплив кількісний показник гравців. Відповідно до розробленої моделі, кількість учасників у навчальних іграх може варіюватися від одного до всіх учнів у класі.

Варто зазначити, що рівень інтелектуальних можливостей і зона найближчого розвитку в учнів спеціальних шкіл різна, що зумовлює педагога варіювати складність ігрових завдань і залучати до гри таку кількість дітей, яка потенційно здатна розв'язати завдання.

У спеціальній школі можливе різноманітне варіювання учнів I та II відділень, тому ігри будуть поділятися нами на індивідуальні, в яких дитина самотійно виконуватиме ігрове завдання, змагаючись на швидкість з іншими учасниками чи намагаючись покращити власний результат; мікрогрупові, які передбачають участь у грі 2-4 учнів (у випадку, якщо необхідно залучити учнів певного відділення); групові – передбачають участь змішаних команд із представників обох відділень або домінуючого відділення (5-8 гравців), колективні – передбачають участь у дидактичній грі всіх дітей класу без винятку.

Як бачимо, дидактичні ігри за кількістю гравців класифікуються на чотири групи, а саме: індивідуальні, мікрогрупові, групові, колективні.

В освітньому процесі розумово відсталих дітей неможливо обійтися без аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації навчального матеріалу, тому важливою ознакою у класифікації дидактичних ігор, на нашу думку, є логіка передачі та сприймання навчальної інформації. За логікою формування історичних понять у розумово відсталих учнів ігри поділятимуться нами на індуктивні, дедуктивні та традиційні.

Індуктивні дидактичні ігри – це ті, у яких передача знань відбуватиметься від усвідомлення одиничного до загального, коли на основі вивчення і розуміння окремих історичних фактів можливе його узагальнення, підведення до засвоєння основних закономірностей однопорядкових історичних подій. Саме індуктивна логіка побудови дидактичних ігор спрямовуватиме формування понять у дітей від конкретно-історичних до більш узагальнених – загальноісторичних і соціологічних.

До дедуктивних навчальних ігор належатимуть ті, які за логікою вивчення навчального матеріалу передбачатимуть шлях формування знань від більш узагальненої інформації до конкретних історичних прикладів. Дедуктивна логіка побудови навчально-ігрової діяльності передбачає використання ігор на аналіз загальноісторичних понять, виділення певних елементів з цілого, знаходження вихідних структурних складових, виокремлення конкретно-історичних понять.

Традуктивні ігри передбачають пізнання окремого від окремого через його порівняння за ознаками подібності чи відмінності, засвоєння знань через порівняння історичних понять, характеристику частин цілого, виявлення головних ознак, визначення об'єктів, установлення подібностей та відмінностей у поняттях.

Отже, за логікою формування предметних понять дидактичні ігри поділяються нами на індуктивні, дедуктивні, традуктивні.

Важливою ознакою класифікації дидактичних ігор виступає її сутнісна основа. На нашу думку, сутнісна основа – це ігрове підґрунтя, на базі якого діти вводяться у цікаву для них умовну ситуацію. Умовність розглядається нами як особливе, нереальне сприймання дійсності. Цікава для розумово відсталих школярів умовна діяльність у грі спрямовуватиметься на латентне формування предметних знань, умінь і навичок через розв'язання ігрових завдань. За сутнісною основою всі дидактичні ігри мають правила, цим вони відрізняються від інших ігор.

За вказаною ознакою виділяються ігри-змагання, у яких дидактичний ефект досягається через поєднання завдання і змагання на результат. У даному типі ігор виконання ігрового завдання виступає шляхом до перемоги і обов'язковим правилом для виконання.

Дидактичні ігри, у яких учні вводитимуться в умовну ситуацію через імітацію певних дій (уявну подорож у минуле, допомогу історичним персонажам, розгадування стародавніх записів і т.д.), називатимуться імітаційними. Дані ігри спрямовуватимуться переважно на закріплення вивчених понять, їх систематизацію та

узагальнення і передбачатимуть обігрування ситуацій, виконання ролей, показ історичних станів, предметів, репрезентацій тощо. Такі ігри забезпечені правилами, які полягають у черговості ходів, відповідей, використанні підказок та їх кількості тощо.

До третьої групи за вказаною ознакою відноситимуться комплексні ігри, які поєднуюватимуть змагальну та зображувальну діяльність школярів.

Таким чином, за такою ознакою, як сутнісна основа, дидактичні ігри класифікуватимуться на змагальні, імітаційні, комплексні.

Дидактичні ігри для роботи з розумово відсталими дітьми повинні враховувати їх рівень інтелектуального розвитку. Вихованці спеціальних шкіл мають різні пізнавальні можливості, ускладнення, зони найближчого та актуального розвитку, тому й опановують навчальний матеріал у I та II відділеннях.

Занадто легкі, як і занадто важкі, ігрові завдання здатні викликати в учнів швидко втрату інтересу до навчальної гри, знизити працездатність на уроці, спровокувати відмову від виконання завдань, тому, на наше переконання, актуальною є така ознака, як рівень складності.

Відповідно до вказаної ознаки, дидактичні ігри диференціюються на ігри низького, середнього, достатнього та високого рівнів складності.

Низький рівень завдань дидактичних ігор стосуватиметься переважно конкретно-історичних понять, їх знаходження з низки запропонованих, опису з опорою на наочність, виокремлення найвідоміших історичних героїв певного історичного періоду тощо.

Дидактичні ігри середнього рівня складності вміщуватимуть завдання на пояснення та опис конкретно-історичних понять, на знання основних історичних діячів, на співставлення події з персонажем минулого, на розв'язання простих хронологічних завдань, на знаходження найвідоміших міст України на історичній та сучасній карті.

Достатній рівень передбачає дидактичні ігри, у яких зміст стосуватиметься знаходження історичних об'єктів на історичній та сучасній карті, виконання частини хронологічного матеріалу (визначення тривалості історичної події, визначення століття та його

частини за датою), вміння знаходити основні відмінності та схожість в історичних поняттях, характеристики історичних героїв та опису подій, пов'язаних з ними.

Високий рівень складності ігрових завдань передбачає роботу з історичними картами, атласами, контурними картами, хронологічними даними, визначення причинно-наслідкових зв'язків між історичними поняттями, характеристику ознак загальноісторичних і соціологічних понять, висловлювання власного ставлення до історичної події, порівняння подій минулого, встановлення схожості та різниці між ними тощо.

Як бачимо, за зазначеним показником дидактичні ігри поділятимуться нами на ігри низького, середнього, достатнього і високого рівнів складності.

Для успішного засвоєння розумово відсталими учнями знань з історії та розвитку вмінь і навичок застосування їх у практичній сфері в умовах спеціальної школи необхідне спрямування дидактичних ігор на формування основних компонентів історичної освіти: історичних фактів і теорії.

Історичні факти засвоюються учнями на емпіричному рівні, тобто усвідомлюється зовнішня сторона (що, хто, де, коли, як) у вигляді образів, картин історичного минулого. Теоретичний рівень пізнання історії передбачає осмислення внутрішньої сутності фактів і оволодіння системою наукових понять, висновків, зв'язків і закономірностей суспільного руху.

Під час викладання історії неможливо уникнути дидактичних ігор, у яких ігрове завдання не стосувалося б фактичного матеріалу. Факти, які вивчаються в курсі історії розумово відсталими школярами, є нечисленними і мають об'єктивно велике історичне значення, передаючи основний фактологічний зміст історичної епохи, періоду. Факти у своєму змісті та зв'язках містять важливі теоретичні відомості, необхідні для формування у дітей історичних понять, власної думки з приводу минулого. Такі ігри називатимуться нами фактологічними.

Дидактичні ігри, які сприятимуть усвідомленню, узагальненню і систематизації знань про зв'язки, відношення, суттєві ознаки історичних явищ і процесів, будуть диференціюватися нами як понятійні. У даних іграх передбачатиметься формування конкретно-історичних понять – суттєвих ознак, явищ, притаманних певній історичній епосі; загальноісторичних понять – відбиватимуться явища і процеси декількох історичних епох; соціологічних понять – відбиватимуться суттєві ознаки явищ і процесів, характерних для всього людства.

Іншу групу становитимуть дидактичні ігри, які формуватимуть зв'язки між історичними поняттями, а саме: причинно-наслідкові, хронологічні та локальні. Причинно-наслідкові ігри сприятимуть установленню логічних зв'язків між поняттями, виходячи з того, що одне явище (причина) своїм впливом породжуватиме інше (наслідок). У хронологічних іграх визначатимуться часові зв'язки між історичними поняттями, досліджуватиметься послідовність чи синхронність виникнення і розвитку історичних явищ і процесів. Локальні ігри віддзеркалюватимуть вплив географічних умов на виникнення та розвиток історичних понять, характер і особливості протікання історичних явищ і процесів.

Різниця між фактологічними, понятійними і зв'язковими іграми полягатиме у тому, що фактологічні ігри стосуватимуться більш комплексного дослідження одиничних фактів-подій, понятійні – головних ознак історичних явищ і процесів, а зміст зв'язкових ігор відображатиме певний динамічний аспект вивчення явищ і процесів минулого.

Отже, дидактичні ігри, спрямовані на формування історичних понять у розумово відсталих учнів, поділятимуться нами за компонентами історичної освіти на фактологічні, понятійні і зв'язкові.

Для зручності використання запропонованої класифікації у практичній діяльності, її позначення, на нашу думку, необхідне визначення домінуючої ознаки, здатної об'єднати навколо себе решту. Ми переконані, що ключовою ознакою навчальних ігор є дидактична мета, яка відображується і у назві ігор, що підкреслює її важливість для зазначеного методу навчання.

Дидактична мета заняття реалізується поступово, шляхом виконання ігрових завдань на певних структурних частинах уроку. Основними етапами, на яких можливе досягнення дидактичної мети за допомогою навчальних ігор, за розробленою моделлю, є нервово-психічна підготовка, вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого матеріалу. За умови проведення нетрадиційних уроків історії, на етапі виконання інтерактивних вправ, провідне місце відводиться навчальним іграм, дидактично спрямованим на перевірку і корекцію знань і вмінь, систематизацію й узагальнення історичних понять у розумово відсталих учнів.

Таким чином, ми вважатимемо базовою основою класифікації дидактичну спрямованість ігор на відповідних етапах занять, а саме: дидактичні ігри, спрямовані на мотивацію та актуалізацію раніше вивченого матеріалу; ігри для вивчення нового матеріалу; ігри для закріплення вивчених понять; ігри з перевірки рівня сформованості історичних понять та їх корекції; ігри для систематизації й узагальнення знань.

Використання запропонованої нами класифікації не зменшуватиме значення інших ознак дидактичних ігор, а навпаки уточнюватиме та розширюватиме їх характеристику, сприяючи більш ефективному застосуванню у навчальному процесі. Наприклад, ігри, спрямовані на мотивацію навчальної діяльності та актуалізацію знань, можуть бути будь-якими за джерелом сприймання знань (словесними, наочними, практичними, комбінованими), за характером пізнавальної діяльності учнів (репродуктивними, проблемними, частково-пошуковими) і т. д.

Отже, ми дійшли висновку, що дидактична гра – універсальний, багатоаспектний метод навчання, який недостатньо класифікувати лише за однією ознакою, адже це призведе до неповної характеристики даного методу, що в подальшому сприятиме непродуктивному використанню даного способу навчання. Ми переконані, що найбільш розгорнутою і такою, яка об'єктивно відображає специфіку навчального процесу розумово відсталих дітей на уроках історії, є

запропонована нами класифікація дидактичних ігор з урахуванням сукупності таких ознак, як дидактична мета, джерело пізнання, характер пізнавальної діяльності учнів, ступінь керівництва грою, тривалість гри, кількість учасників, логіка передачі та сприймання навчальної інформації, сутнісна основа, рівень складності та змістові компоненти навчальної гри.

Запропоновану класифікацію можна подати у вигляді таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Класифікація дидактичних ігор

№ п/п	Ознаки класифікації	Диференціація дидактичних ігор
1	Дидактична мета	Актуалізуючі, формуючі, закріплюючі, контрольнo-корекційні, систематично-узагальнюючі
2	Джерело знань	Словесні, наочні, практичні, комплексні
3	Характер пізнавальної діяльності учнів	Репродуктивні, проблемні, частково-пошукові
4	Ступінь керівництва грою	Самостійні, частково-керовані, керовані
5	Тривалість гри	Ігри-хвилинки, ігри-етапи, ігри-уроки
6	Кількість учасників	Індивідуальні, мікрогрупові, групові, колективні
7	Логіка передачі знань	Індуктивні, дедуктивні, традиційні.
8	Сутнісна основа	Змагальні, імітаційні, комплексні
9	Рівень складності	Ігри низького, середнього, достатнього, високого рівнів складності
10	Змістовий компонент	Фактологічні, понятійні, зв'язкові

Для зручності у практичному використанні нами було вирішено вважати дидактичну спрямованість навчальних ігор такою ознакою, яка передає основну сутність запропонованого методу формування історичних понять у розумово відсталих школярів.

Розроблення ігрової класифікації, спрямованої на ефективне усвідомлення навчального матеріалу з історії учнями з розумовою відсталістю, підводить нас до думки про необхідність створення комплексу дидактичних ігор, розрахованого на міцне поєднання фактичного і теоретичного матеріалу у логічні та хронологічні зв'язки, продуктивне засвоєння історичних понять протягом тривалого періоду їх вивчення.

2.4. Комплекс дидактичних ігор з формування історичних понять у школярів із розумовою відсталістю

Створення дидактичних ігор, спрямованих на формування історичних понять у розумово відсталих учнів, – процес непростий і вимагає врахування не тільки специфіки навчання у спеціальних закладах, а й особливостей формування системи понять з історії у школярів зазначеної категорії.

Процес формування понять у грі має свої закономірності, а саме: усвідомлення історичних понять, засвоєння їх змісту, зв'язків і відношень відбувається складно і протягом тривалого часу, тому вчитель для ефективності формування понять у розумово відсталих учнів і підтримання до них інтересу повинен володіти знаннями низки дидактичних ігор.

Важливими для нашого дослідження є погляди Н. П. Овчиннікової, згідно з якими, одночасно з процесом формування нових понять відбувається закріплення і поглиблення змісту раніше сформованих, розкриваються нові сторони та взаємозв'язки з іншими поняттями тощо [191]. Тому, на наше переконання, ігрові завдання повинні вміщувати як новий, так і раніше вивчений матеріал, використовуватися на різних етапах занять і уроках різних типів.

Пропоновані дидактичні ігри повинні забезпечувати перехід від простого до більш складного, від відомого до менш відомого з поступовим переходом до нового.

Розробляючи дидактичні ігри для роботи з розумово відсталими підлітками, ми керувалися такими критеріями:

- 1) правила гри повинні бути простими і зрозумілими для дітей;
- 2) ігрові завдання повинні бути, по можливості, універсальними, для широкого застосування на уроках різних типів і їх етапах;
- 3) обладнання повинно бути простим, матеріали загальнодоступними, виготовлення не повинно займати багато часу;

4) ігри повинні бути придатними для індивідуальної та колективної роботи;

5) при відборі фактів, дат, понять до ігрових завдань орієнтуватися на програму і матеріали підручника з історії для спеціальних шкіл;

6) фактичний матеріал, поняття повинні неодноразово повторюватися у видозміненому вигляді у різних іграх з метою закріплення, корекції і перенесення засвоєних знань у нові умови;

7) назви ігор повинні бути цікавими і відображати їх зміст.

Отже, беручи до уваги зазначені критерії та враховуючи класифікацію ігор і рекомендації науковців, ми розробимо низку дидактичних ігор відповідно до ключових етапів формування історичних понять запропонованої моделі ігрового навчання.

Комплекс дидактичних ігор включатиме такі ігри, які вже на загальнокорекційному етапі мотивуватимуть дітей до активної пізнавальної діяльності, сприятимуть актуалізації раніше вивченого навчального матеріалу. У цій частині уроку, під час нервово-психічної підготовки, доречно застосовувати дидактичні ігри переважно репродуктивного характеру, суть яких полягатиме у багаторазовому повторенні навчальної інформації та способів діяльності відповідно до ігрових завдань.

На нашу думку, тривалість таких ігор повинна бути невеликою, до 3 хвилин, за участю всього класу, але без поділу на команди, де кожен школяр гратиме особисто, хоч можливі й змагання між партами (мікрогрупи) чи рядами (групи).

На даному етапі уроку за логікою подачі знань краще підходять індуктивні ігри, де, відтворюючи окремі факти, учні узагальнюватимуть вивчений матеріал, даватимуть визначення загальних понять.

За джерелами сприйняття інформації, ступенем керівництва дидактичні ігри можуть бути словесними, наочними, практичними, комплексними, залежно від пізнавальних можливостей дітей, рівня усвідомлення навчального матеріалу, матеріального забезпечення.

Щодо сутнісної ознаки, то у даній частині занять доцільне проведення імітаційних ігор, у яких діти, подорожуючи машиною часу чи допомагаючи певним персонажам, відтворювали б вивчений матеріал, намагаючись оптимально, за короткий проміжок часу правильно виконати ігрове завдання.

Рівень складності ігрових завдань на даному етапі залежатиме від інтелектуальних можливостей дітей та їх рівня володіння навчальним матеріалом. Для розвитку мотивації пропонувані ігри не повинні бути занадто легкими чи занадто важкими і відповідати середньому та достатньому рівню складності.

У змістовому плані дидактичні ігри у даній частині уроку повинні бути зв'язковими. При розв'язанні дидактичних завдань діти відтворюватимуть причинно-наслідкові, хронологічні, локальні зв'язки між подіями та поняттями, пригадуючи вивчений фактичний матеріал, деякі історичні поняття та встановлюючи між ними зв'язки.

Намагаючись створити універсальні ігри, ми враховували різницю інтелектуального розвитку учнів спеціальних шкіл, варіативність заповнення ними класів від дітей лише одного відділення до різноманітних кількісних комбінацій із школярів I та II відділення, тому вважаємо за необхідне розроблення ігрових варіантів для дітей з низькими пізнавальними можливостями. Такі варіанти будуть розміщуватися нами у описах ігор під рубрикою «Примітка».

Під час нервово-психічної підготовки можливе використання схожих ігор за типом анаграм, загадок, історичних задач, які сприятимуть виникненню мотивації в учнів до навчання, актуалізуватимуть уже сформовані поняття та утворюватимуть необхідні логічні зв'язки раніше вивченого з новим навчальним матеріалом, передбачатимуть участь у них більшості дітей класу, швидко відповідь, зосередженість довільної уваги тощо. До зазначеної частини уроку підійдуть такі ігри, як «Дати і століття», «Історична абетка», «Плутанка», «Поле чудес», «Реставратор», «Склади речення», «Четвертий зайвий», «Чудо-літери» (див. додаток А). Ігрові та дидактичні завдання, правила і примітки до запропонованих навчальних ігор описані у додатку Б.

Динамічність ігор-хвилинок проявляється у їх мобільності. Вони не прив'язані до конкретної теми, їх можна проводити безліч разів, змінюючи лише зміст, залежно від дидактичних цілей уроку. Такі ігри викликатимуть інтерес у дітей, сприйматимуться по-новому, створюючи нові перешкоди, труднощі, подолання яких, у суб'єктивному плані, усвідомлюватиметься як особистий успіх, певне відкриття себе і своїх можливостей, очікування і переживання радості.

Деякі вчені та методисти (Л. П. Борзова, В. С. Власов, О. М. Данилевська, І. В. Кучерук, О. І. Пометун, Г. О. Фрейман) підкреслюють можливість використання ігор під час вивчення учнями нового матеріалу [26; 38; 39; 40; 132; 159]. На нашу думку, на даному етапі уроку у спеціальній школі провідну роль повинні відігравати традиційні (словесні та наочні) методи навчання, а для зменшення пасивності сприймання інформації розумово відсталими школярами можливе застосування деяких дидактичних ігор.

У цій частині уроку учням необхідно пропонувати ігри-змагання частково-пошукового характеру, які спрямовуватимуть діяльність школярів на самостійне або частково-кероване виконання окремих кроків у пошуку знань.

Ігри, у яких діти самостійно отримуватимуть знання, за джерелами сприйняття інформації, на нашу думку, повинні бути комплексними, розрахованими на роботу з друкованим словом, ілюстраціями, умовно-графічними позначеннями та практичним застосуванням отриманих знань.

Дані ігри класифікуються як ігри-етапи і розраховані орієнтовно на 7-15 хвилин активної роботи учнів усього класу. Залежно від контингенту школярів, можлива співпраця дітей у мікрогрупах, групах, які утворюватимуть команди.

На етапі сприймання нового матеріалу індивідуальний показник сприймання невідомої інформації розумово відсталими учнями буде гіршим, тому принциповою для нас буде командна робота, яка сумарно буде набагато ефективнішою. Активна позиція кожного гравця у команді сприятиме усвідомленню взаємозв'язку між якісним

виконанням завдання кожним учнем і досягненням спільного результату у підсумку.

Дидактичні ігри для вивчення нового матеріалу передбачають переважно роботу з текстами підручників, атласами, тому логіка формування історичних понять у школярів буде переважно індуктивною – від конкретних даних до встановлення загальних ознак понять.

Щодо рівня складності ігор для даного етапу уроку, то будь-яке завдання, яке включає опрацювання розумово відсталими учнями нового тексту чи його частини, є складним і відноситиметься нами до високого та достатнього рівнів складності.

Під час опрацювання нового навчального матеріалу, учні розв'язуватимуть ігрові завдання, пов'язані з різними компонентами історичної освіти, тому залежно від конкретної гри та навчального матеріалу дидактичні ігри будуть фактологічними, понятійними чи зв'язковими.

На нашу думку, на етапі вивчення нового історичного матеріалу можливе використання ігор «Веселий олівець», «Вибери потрібне», «Виправ помилку», «Порівняй поняття», «Простори історії», «Три речення», класифікація яких подана у додатку А. 1, а правила гри, дидактичні та ігрові завдання, примітки описані у додатку Б. 1.

Плануючи використання ігор при повідомленні нового матеріалу, педагог повинен пам'ятати про індивідуальні можливості кожного учня, адже в операційно-процесуальному плані такі ігри є складними, й не кожна дитина здатна одночасно слідувати за поясненнями вчителя та робити відповідні записи у зошиті.

Низкою вчених і методистів (А. К. Аксьонова, В. В. Гладка, Л. В. Демчук, С. О. Дубовський, В. В. Золотоверх, В. Г. Патракеєв, Г. М. Плешканівська, Т. І. Пороцька, Т. Г. Пулінець, В. С. Стратан, В. І. Суткова, Т. К. Ульянова, В. П. Харченко, Е. В. Якубовська) відмічалася універсальність дидактичних ігор і можливість їх ефективного використання у роботі з розумово відсталими учнями під час перевірки домашнього завдання, закріплення вивчених понять, контролю і

корекції сформованих знань, систематизації та узагальнення понять [3; 3; 4; 35; 56; 74; 79; 163; 167: 179; 205; 235; 270; 282; 228]. Дидактичні ігри можуть успішно застосовуватися на зазначених уроках і етапах занять, залежно від дидактичних цілей уроку і завдань гри, їх змістового наповнення, місця на уроці тощо. Тому нами розроблявся єдиний комплекс ігор, у яких змінними компонентами були б зміст і обсяг навчального матеріалу, а також кількість ігор, залежно від дидактичних завдань і контингенту учнів (див. додаток Б. 2). Наприклад, гра «Зашифровані слова», може ефективно застосовуватися при закріпленні вивченого матеріалу, завдання її будуть охоплювати вивчені на уроці нові поняття, а під час перевірки рівня сформованості понять ігрові завдання будуть більші за обсягом, вміщуватимуть матеріали декількох тем чи розділу. На етапі систематизації й узагальнення дидактичні завдання передбачатимуть з'ясування власного ставлення до проблеми, практичного використання засвоєних понять в інших навчальних ситуаціях.

На етапах закріплення нового навчального матеріалу, формування у розумово відсталих учнів умінь і навичок використання отриманих знань у практичній сфері, на нашу думку, доречно використовувати дидактичні ігри репродуктивного та проблемного характеру, з самостійним або частково-керованим ступенем виконання.

Етап закріплення вивченого матеріалу на уроці триває приблизно 10-12 хвилин, відповідно й дидактична гра не повинна перевищувати вказаного часу та повинна охоплювати максимальну кількість учасників. Форми роботи можуть бути різними, залежно від пізнавальних можливостей учнів класу, від фронтально-колективної до індивідуальної.

Дані ігри можуть бути створені за індуктивною та з елементами дедуктивної і традуктивної логіки. Звичайно, переважна більшість дидактичних ігор у спеціальній школі повинна створюватися за принципами індукції, але актуальним для розумово відсталих дітей залишається також вироблення вмінь і навичок аналізу, виділення структурних елементів з цілого поняття з їх характеристикою,

порівняння понять. Ігри, побудовані за дедуктивною логікою, передбачають виділення певних частин з абстрактного поняття, що є складним для розумово відсталих учнів, тому прийнятною формою роботи, на нашу думку, будуть колективні ігри-змагання.

Дидактичні ігри для закріплення вивчених понять передбачають певний рівень володіння учнями новими знаннями, тому логічним було б застосування саме практичних ігрових завдань, виконуючи які розумово відсталі учні застосовували б здобуті знання на практиці. Навчальний ефект у первинному закріпленні можуть також мати комплексні ігри, використовуючи які діти через поєднання слова, наочності та практики досягали б поставлених цілей.

Усвідомлення історичних понять передбачає розвиток у дітей елементів абстрактно-логічного мислення через розв'язання ними проблемних завдань з використанням недавно вивченого матеріалу, що піднімає рівень складності дидактичних ігор до високого та достатнього.

Щодо змістового наповнення ігор на даному етапі, то, на нашу думку, вони повинні бути переважно понятійними і зв'язковими – спрямованими на виокремлення суттєвих ознак вивчених понять, порівняння нових понять з характеристиками раніше вивчених, уточненням причинно-наслідкових, хронологічних та історико-просторових зв'язків між ними.

Запропонована класифікація дидактичних ігор для закріплення вивчених понять висвітлена у додатку А. 2. З цією метою можливе використання таких ігор, як «Вибери потрібне», «Історичний регіон», «Історичні промені», «Знайди пару», «Піраміда слів», «Послання предків», історичні кросворди, хронологічні задачі тощо (див. додаток Б. 2).

На нашу думку, ігрові методи якнайкраще пристосовані до використання їх на етапах закріплення і повторення вивченого матеріалу та здатні підняти на якісно вищий рівень проблему продуктивності засвоєння історичних понять у розумово відсталих учнів.

Ігри на закріплення вивченого матеріалу сприяють формуванню вмінь узагальнення, аналізу та порівняння понять, свідомому

застосуванню знань у практичній площині. Дані ігри переслідують не тільки зазначену дидактичну ціль, а й сприяють повторенню раніше вивчених понять, встановленню причинно-наслідкових зв'язків між ними, що підводить дітей до визначення загальноісторичних понять, їх подальшого поглиблення і розширення, усвідомлення суттєвих зв'язків, визначення понятійних систем, формування міцних знань з історії у розумово відсталих учнів.

У роботі з учнями даної нозології важливе значення відіграє систематична перевірка та корекція знань і вмінь. Необхідно зауважити, що рівень оволодіння історичними поняттями залежить від успішного і послідовного проходження розумово відсталими учнями етапів формування історичних понять та їх контролю, відповідно до розробленої моделі: наприкінці заняття, після вивчення теми, у кінці навчального року.

Комплекс дидактичних ігор з перевірки рівня сформованості історичних понять та їх корекції, на нашу думку, повинен бути організованим таким чином, щоб учні мали змогу самостійно і творчо (наскільки дозволяють їх можливості) виконувати ігрові завдання, тому характер ігор повинен бути проблемним і частково-пошуковим. Відповідно й рівень складності ігор буде достатнім та високим. Для дітей з низькими пізнавальними можливостями можливе залучення ігор репродуктивного характеру із середнім рівнем складності.

Для визначення рівнів усвідомлення понять, на нашу думку, можуть підійти дидактичні ігри для закріплення вивчених історичних понять, у яких акцентується увага дітей на встановленні відмінностей між поняттями, визначенні суттєвих ознак понять і їх узагальненні, усвідомленні логічних зв'язків між ними.

Дидактичні ігри, метою яких є перевірка сформованості понять та їх корекція, за розробленою моделлю, використовуватимуться нами не на окремих етапах занять, а на спеціальних уроках контролю і корекції знань, тому у даному випадку мова йтиме не про окрему гру, а про комплекс ігор, спрямованих на визначення рівня володіння історичними поняттями. Дані ігри можуть тривати більше 10 хвилин і класифікуватимуться нами як ігри-уроки.

У дидактичних іграх зазначеного типу занять повинні бути задіяні всі діти класу, і залежно від можливостей учнівського контингенту та бачення педагога можливе використання різних ігор за їх сутнісною основою.

Ігри для контролю сформованості понять передбачають комплексну перевірку знань теоретичного матеріалу та вмінь їх використання при виконанні практичних завдань, тому за джерелами знань дидактичні ігри будуть переважно комплексними, хоч можливе окреме використання словесних і практичних ігор.

Щодо логіки побудови ігрових завдань, то з метою контролю і корекції сформованості історичних понять у розумово відсталих дітей можливе залучення ігор на узагальнення, аналіз і порівняння вивчених понять за ознаками подібності чи відмінності.

Зміст зазначених ігор може бути різноманітним і стосуватися важливих історичних фактів, необхідних для узагальнення даних, основних понять вивчених тем, зв'язків, які пов'язують засвоєні поняття у логічні системи.

На нашу думку, з цією метою найкраще підійдуть ігри «Вибери потрібне», «Віднови текст», «Впізнай героя», «Зашифровані слова», «Історичний регіон», «Історичні промені», «Логічний ланцюжок», «Порівняй поняття», «Топограф», тематичні кросворди, класифікація яких описана у додатку А. 3.

Дидактичні ігри, спрямовані на контроль засвоєння історичних понять у розумово відсталих дітей, підкреслюють рівень ефективності роботи педагога з даної проблеми та визначають рівень сформованості історичних понятійних систем у школярів. Оперативне діагностування проблемності засвоєння понять учнями спеціальних шкіл дає змогу вчителю своєчасно проводити відповідні корекційні заходи.

Важливу дидактичну роль відіграють узагальнюючі ігри, які передбачають певний рівень оволодіння історичними знаннями з теми (розділу) і спрямовані на поглиблення і систематизацію історичних понять, застосування сформованих знань і відповідних умінь і навичок на різному навчальному матеріалі.

Учні з розумовою відсталістю досить часто усвідомлюють історичні поняття формально, не маючи їх цілісної картини. Для осмислення вивчених понять, перекомпонування й узагальнення матеріалу необхідне створення таких ігор, розв'язуючи які б школярі виробляли навички об'єднання суттєвих ознак історичних понять, виділяли у них головне, відсіювали другорядні ознаки, що в комплексі б сприяло розкриттю їх змісту, виявленню їх закономірностей тощо.

Даний тип ігор повинен мати проблемний і частково-пошуковий характер, середнього та достатнього рівнів складності, будуватися переважно за індуктивною та з елементами дедуктивної логіки, проводитися індивідуально і колективно, залежно від пізнавальних можливостей учнів та їх міжособистісних стосунків у класі.

Тривалість ігор залежатиме від їх місця у системі на уроках систематизації й узагальнення знань. Комплекс дидактичних ігор, який залучатиметься на узагальнюючих заняттях, розрахований на 30-35 хвилин і орієнтований переважно на практичні та комплексні ігрові завдання, хоч можливе використання й усних завдань, тому словесні дидактичні ігри на даних уроках також будуть доречними.

За сутнісною ознакою запропоновані ігри доречно використовувати у вигляді змагань між командами. Можливе, в окремих випадках, залучення імітаційних і комплексних ігор.

У даних іграх, на нашу думку, правила повинні бути спрямовані на самотійну участь у грі, а завдання вміщувати найголовніші факти, основні поняття та найсуттєвіші зв'язки між ними. Саме базові поняття теми (розділу), міцно закріплені, систематизовані та чітко усвідомлені, стануть опорою у формуванні системи історичних понять усього курсу.

На нашу думку, з цією метою найкраще підійдуть ігри «Виправ помилку», «Знайди пару», «Зашифровані слова», «Історичні промені», «Історія в датах», «Історія в особах», «Піраміда слів», «Послання предків», «Стародавнє місто», історичні та хронологічні кросворди, історичні задачі тощо (див. додаток В. 2). Класифікація дидактичних ігор для систематизації і узагальнення знань описана у додатку А. 4.

Дидактичні ігри, спрямовані на систематизацію й узагальнення знань, сприятимуть осмисленню розумово відсталими учнями загальноісторичних понять, їх узагальненню і розумінню у чіткій системі з внутрішніми і зовнішніми зв'язками, актуалізовуватимуть і вводитимуть в активний словник конкретно-історичні поняття, підводитимуть до розкриття соціологічних понять.

Таким чином, згідно з розробленою нами класифікацією та ігровою моделлю навчання, створено комплекс дидактичних ігор, спрямованих на ефективне формування історичних понять у розумово відсталих дітей. Запропоновані ігри розраховані на активне і систематичне їх залучення на основних дидактичних етапах занять.

Враховуючи процес поступового формування історичних понять, розроблений комплекс дидактичних ігор поглиблюватиме зміст раніше сформованих понять, закріплюватиме і корегуватиме їх, формуватиме нові, сприятиме виділенню суттєвих ознак та усвідомленню причинно-наслідкових, хронологічних, просторових зв'язків між поняттями.

Створення дидактичних ігор для розумово відсталих дітей вимагало підбору таких критеріїв, які б сприяли швидкому і ефективному вивченню історичних понять. На нашу думку, основними з них є: орієнтація змістового компонента ігрових завдань на програму і тексти підручника, простота правил, можливість використання ігор на різних етапах занять і уроках різних типів, загальнодоступність матеріалів та простота виготовлення ігрової атрибутики, придатність для індивідуальної та колективної форм роботи, багаторазове використання вивчених історичних понять у дидактичних іграх, відповідність назв ігор змісту завдань.

Розроблені нами ігри, відповідно до запропонованої моделі, зорієнтовані на досягнення дидактичних цілей на таких етапах уроків, як нервово-психічна підготовка, вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого, і групуються в ігрові комплекси, спрямовані на мотивацію та актуалізацію раніше вивченого матеріалу, на вивчення нового матеріалу, на закріплення вивчених понять.

Застосування дидактичних ігор як домінуючого методу діагностування рівня сформованості предметних понять і їх корекції, систематизації й узагальнення вивчених історичних понять змусило нас розробити комплекси дидактичних ігор, орієнтованих на зазначені дидактичні цілі.

На етапі нервово-психічної підготовки дидактичні ігри мотивуватимуть дітей до активної навчально-пізнавальної діяльності протягом усього уроку, актуалізуватимуть раніше вивчені поняття, демонструватимуть багатоаспектність, послідовність і взаємозалежність історичних понять.

Під час ознайомлення з новим навчальним матеріалом, враховуючи пізнавальні можливості розумово відсталих учнів, кількість ігор, що можуть бути використаними у цій частині заняття, є обмеженою і, на наше переконання, повинна гармонійно поєднуватися з іншими методами навчання. Дані ігри орієнтовані на самостійне і частково-кероване отримання історичних знань, тому передбачають переважно колективну роботу, в якій результативність обробки нової інформації школярами з вадами інтелекту буде вищою.

Для ефективного закріплення і повторення вивчених понять, застосування їх у практичній діяльності комплекс дидактичних ігор передбачає різноманітне варіювання вивченого матеріалу, залучення до активної ігрової діяльності всього учнівського колективу, врахування інтелектуальних можливостей дітей тощо. Комплекс спрямований на різнобічне усвідомлення історичних понять з їх причинно-наслідковими, хронологічними і географічними зв'язками і може застосовуватися в якості етапу заняття або використовуватися протягом усього уроку історії, залежно від актуальності даного питання у конкретному класі.

Згідно з моделлю, розроблений комплекс може ефективно використовуватися як на етапі закріплення вивченого матеріалу комбінованого заняття, так і на уроці закріплення і застосування знань. Різниця у даному комплексі буде не значною і полягатиме у кількості ігор, яких на уроках закріплення буде значно більше, ніж на аналогічних етапах комбінованих уроків, та часі, витраченому на ігрову діяльність.

Значний корекційний потенціал закладений у комплекс дидактичних ігор, орієнтованих на перевірку рівня сформованості історичних понять. Дані ігри передбачають залучення понять, які вивчалися протягом теми (розділу), а також важливих раніше вивчених історичних понять, визначення зв'язків між ними і залежностей, які обумовлюють розвиток історичного процесу. Контроль якості усвідомлення понять сприятиме не тільки корекції вивченого матеріалу, а й спрямовуватиме подальший процес вивчення історії розумово відсталими школярами.

Глибшому усвідомленню історичних понять допомагатимуть ігри із систематизації й узагальнення знань. Зазначений комплекс націлений на осмислення теоретичних знань, важливих історичних понять, з точки зору тривалого відрізка історії, направлений на застосування понять, практичних умінь і навичок у нетипових ситуаціях, орієнтований на формування власного ставлення до понять і подій минулого.

Зважаючи на викладене, можна припустити, що вищеописаний ігровий комплекс буде ефективним за умови продуманої організації спільних дій педагога та учнів під час підготовки до ігор, їх проведення і аналізу.

2.5. Методика проведення дидактичних ігор з історії

Необхідність розробки методики використання дидактичних ігор з історії обумовлена епізодичним використанням ігрових завдань у спеціальній школі та недостатнім розробленням даної проблеми у роботі з розумово відсталими підлітками.

Гра передбачає залучення творчого потенціалу кожного, хто бере у ній участь, і насамперед – учителя. На думку В. С. Власова, використання ігор на уроках історії вимагає від педагога неабиякої творчості, а О. І. Кожем'яка зазначала, що найкращий педагогічний

засіб, найкраща методика не принесуть успіху, коли їх не пропустити крізь серце вчителя і дитячу свідомість [37; 109].

У дослідженні Л. П. Борзової наголошується, що вчитель повинен завжди пам'ятати: якщо у нього не вдалася гра, то це ще не означає, що гра погана, можливо, вона невміло організована, не продумана до дрібниць [26]. Схожі погляди висловлювали В. А. Крутій і Л. Г. Тишевська, які серед основних причин невдалого використання дидактичних ігор вбачали невідповідність належному рівню методики проведення гри [125; 196].

Для досягнення максимального дидактичного ефекту у грі вчителю необхідно створити ігрову ситуацію, спланувати гру, передбачити дидактичні, психологічні та виховні наслідки.

Навчання розумово відсталих дітей, за розробленою моделлю дидактичної гри, складається з підготовчого, вступного, основного і заключного етапів.

Підготовчий етап передуює самій грі і складається з таких частин, як вибір гри, розробка плану та правил, виготовлення наочності, формування ігрових груп, консультації, створення емоційного настрою перед грою.

На етапі вибору гри вчителю необхідно проаналізувати програму, тематичний план, підручник, методичну літературу. Розробивши (вибравши) гру, вчитель повинен чітко усвідомлювати, які результати його задовольнять. Від цього у певній мірі залежать оформлення задуму, ігрові дії, їх послідовність, зміст і правила гри.

Після встановлення дидактичної мети майбутнього уроку педагогу необхідно підібрати назву, зміст і правила гри. Назва, як правило, запозичається з правил гри («Знайди пару», «Виправ помилку», «Склади речення», «Вибери потрібне» та ін.), засобів («Логічний ланцюжок», «Простори історії», «Історичний регіон», «Стародавнє місто» тощо), сюжету («Дешифровщик», «Реставратор», «Зашифровані слова» та ін.), телепрограм («Поле чудес») і сприяє налаштуванню дітей на гру. Зміст гри повинен відповідати програмі та пізнавальним можливостям учнів класу. Правила необхідно

розробляти прості й однозначно сформульовані, щоб діти змогли усвідомити їх зміст і хід гри.

Як приклад, візьмемо дидактичну гру «Послання предків». Дана гра може використовуватися з метою актуалізації раніше вивченого матеріалу, перевірки домашніх завдань, закріплення вивчених історичних понять, їх контролю та корекції, систематизації й узагальнення загальноісторичних понять, які вивчалися протягом одного-декількох розділів.

Сама назва «Послання предків» інтригує дітей, викликає інтерес, мотивує до активної роботи з ігровими завданнями.

Описуючи особливості застосування дидактичних ігор у роботі з розумово відсталими учнями, ми обрали комбінований урок, який поєднує у собі елементи інших типів занять. Для прикладу візьмемо урок на тему «Устрій східних слов'ян», де на етапі закріплення дидактичною метою гри буде вторинне сприйняття і подальше усвідомлення вивчених історичних понять, закріплення істотних ознак загальноісторичного поняття «плем'я».

Зміст гри стосується устрою східнослов'янських племен і відповідає програмі з історії, тексту та тлумачному словнику підручника. До зазначеної теми уроку ми пропонуємо текст: «1. Люди спочатку жили великими ... (*родами*). 2. Головою роду був ... (*старійшина*), який мав владу над усіма членами, керував веденням господарства. 3. Кілька родів об'єднувалися в ... (*общину*), а общини утворювали ... (*плем'я*). 4. Кожне плем'я мало спільну ..., ..., ..., ... (*територію, мову, звичаї, інтереси*). 5. На чолі племені стояв – ... (*князь*). 6. Захищали інтереси князя воїни, яких називали ... (*дружинники*). 7. Важливі справи роду, общини, племені вирішувалися на ... (*вічі*).

Залежно від учнівського контингенту та його інтелектуальних можливостей, кількість завдань і понять можуть варіюватися.

На нашу думку, правила гри повинні бути простими і зрозумілими для учнів з вадами інтелекту. У грі «Послання предків» дітям пропонується на швидкість у роздаткових картках вписати пропущені історичні поняття. Відповідь починає та команда, яка першою

виконала завдання. Якщо картки мають ідентичні тексти, то команди зачитують відповіді по черзі, а вчитель повинен підібрати таку кількість речень, щоб кількість відповідей в учасників була однаковою. При допущенні помилок командою суперники мають право на їх виправлення. Тривалість гри не повинна перевищувати 7-10 хвилин. Для учнів II відділення можливий спрощений варіант гри, у якому додається перелік понять, з яких необхідно вибрати потрібні слова.

За кожне правильно підібране поняття команда отримує 1 бал, за виправлення неправильної відповіді суперників – 2 бали, за неправильну відповідь – 0 балів.

Необхідно зазначити, що, окрім власних правил, дидактичні ігри мають загальні. Наприклад, Н. Є. Коган до універсальних відносила такі: прояв активності під час гри; дотримання регламенту виступу та інших обов'язків; уважне слухання відповідей учнів, бути готовим допомогти; мати витримку і не заважати іншим гравцям відповідати [108].

В іграх діти болісно реагують на програш і досить часто переходять на особистості гравців, дозволяючи собі образи, погрози у бік суперників. Тому ми згодні з Г. А. Пічугіною, яка підкреслює важливість завчасного розроблення системи заохочень – за активну роботу і штрафів – за порушення учнями норм поведінки під час гри [219]. Наприклад, у грі «Послання предків» можливе заохочення додатковим балом за активну роботу, 2 балами – за виправлення помилок опонентів і введення покарання – віднімання по 1 балу за кожний вид порушення (списування, підказки, вигукування відповідей з місця, поза чергою, образи тощо). Зазначені міри будуть сприяти активізації розумової діяльності гравців, дисциплінувати їх, спрямовувати дії учасників на виконання завдань, а не на пошуки винних.

Після визначення правил і змісту гри необхідно забезпечити атрибутами і наочним матеріалом. У багатьох іграх у якості атрибутів можуть використовуватися секундоміри, годинники (для контролю тривалості ігрових етапів), гонг (для початку гри), фішки (для нагороди переможців конкурсів) тощо. З обов'язкових атрибутів, на нашу думку,

гра «Послання предків» повинна бути забезпечена годинником для виміру тривалості ігрових дій, набірним полотном і картками з цифрами для наочного ведення рахунку між командами. У разі відсутності полотна, можлива його заміна звичайним записом рахунку крейдою на дошці. До важливих атрибутів даної гри належать картки з ігровими завданнями, відсутність яких зіпсує гру повністю або частково, зменшить темп проведення гри, ускладнить усвідомлення завдань.

Наочний матеріал, який планується використовувати на уроках, повинен відповідати певним дидактичним вимогам, зокрема, мати достатній формат, яскраве зображення, відповідати змісту гри, бути достовірним за змістом і доступним за сюжетом, охайним і естетичним (для саморобних посібників).

Наочність слід виготовляти для кожного учня особисто або на кожную парту, а для фронтальної роботи – загальну, відповідних розмірів. Допомогу у виготовленні наочності можуть здійснювати учні. Ця робота матиме виховне значення, адже у ході роботи учні повинні проявляти творчість, працелюбність, охайність тощо. Необхідно налаштовувати дітей на якісне виготовлення посібників, щоб була можливість багаторазового використання.

Гра «Послання предків» передбачає використання переважно образних видів наочності. Зокрема, до теми уроку «Устрій східних слов'ян» можливе застосування ілюстрацій із зображенням життя і побуту древніх слов'ян, зображенням представників різних верств населення: князів, бояр, духовенства, дружинників, ремісників, селян.

Корисним, на нашу думку, буде застосування у грі технічних засобів навчання: відеомагнітофонів, магнітофонів, комп'ютерів, DVD-програвачів, CD-програвачів тощо. Їх використання урізноманітнюватиме гру. Вчитель повинен пам'ятати про часову обмеженість використання технічних засобів, інакше гра відійде від ігрових і дидактичних завдань, перетвориться у звичайний перегляд, розвагу.

Наприклад, перед початком гри «Послання предків» або під час пауз, чи у якості фонової заставки, можливе використання елементів давньоруської музики, зокрема авторських творів гурту «Воанергес»

(«Злата врата», «Сини грому», «Манарафа»), які моделюють пісні Київської Русі, відтворюючи звучання давньоукраїнських музичних інструментів, пісень сучасних естрадних виконавців – Володимира Гришка («Київська Лавра»), Катерини Бужинської («Київська Русь»), Теодора Кукурузи («Київська Русь») та ін.

Деякі вчені (Н. Є. Коган) наголошують на обов'язковості такої частини підготовчого етапу, як консультація [108]. Ми розділяємо цю точку зору у тому, що при впровадженні нових ігор необхідна попередня консультація, на якій учитель повідомляє тему, визначає мету і завдання гри, знайомить учнів з її правилами, обов'язками гравців тощо. При вивченні нових ігор у класах, де навчаються діти різних відділень, необхідне проведення контрольної консультації, на якій учитель на конкретних прикладах конкретизує хід дидактичної гри, відпрацьовує використання наочних засобів тощо.

Отже, підготовка до гри починається задовго до її проведення. На даному етапі вчитель повинен займати активну позицію, бути ініціативним, залучати учнів до спільної діяльності у підготовці до гри. Вибір гри залежить від вимог навчальної програми і тематичного плану. Гра обов'язково повинна мати назву, ігрові дії, правила тощо. Правила повинні бути простими і доступними для дітей з вадами інтелекту.

На ефективність проведення дидактичних ігор впливає кількісний і якісний склад учнів. Чисельність учнів у групах (командах) повинна бути приблизно однаковою, а пізнавальні можливості гравців відносно рівними. Продуктивність ігрової діяльності розумово відсталих учнів залежить від попереднього знайомства з ігровими завданнями, правилами і планом гри, їх закріпленням, наявністю наочності, тому важливою частиною у підготовці дітей до участі в ігровому процесі є консультації, де на конкретних прикладах демонструється специфіка гри.

На уроці перед початком гри розпочинається вступний етап, на якому вчителю важливо вміло розпочати гру, організувати дітей, викликати у них бажання грати. Як правило, діти залюбки сприймають пропозицію взяти участь у грі і легко налаштовуються на інший

характер роботи. Бажано під час пропозиції повідомляти назву гри. Це в подальшому позитивно впливатиме на планування навчально-ігрової діяльності та прояв ініціативності у розумово відсталих учнів.

Важливою частиною у підготовці дітей до гри є створення емоційного ігрового настрою у класі шляхом перестановки парт, стільців, увімкнення музики, оформлення приміщення тощо. Учнівські парти необхідно розмістити таким чином, щоб учні могли спілкуватися у процесі спільної ігрової діяльності. Бажано, щоб діти бачили обличчя своїх товаришів. Саме розміщення робочих місць учнів буде встановлювати пріоритетні види діяльності (спільної чи самотійної) на уроці.

На вступному етапі необхідно повідомити учням ігрові завдання і правила гри. На думку В. А. Крутій, спочатку доцільно пояснити дітям завдання, а потім спосіб їх виконання – правила гри [125]. Така черговість підкреслить важливість ігрового завдання і необхідність дотримання правил.

Ігрові завдання та правила, по суті, є основними інструментами, якими педагог спрямовує та організовує діяльність дітей. Для ефективного усвідомлення завдань потрібне їх внутрішнє прийняття учнями.

Вступний етап необхідно починати з ігрового завдання, що забезпечить введення школярів в уявну, умовну ситуацію. Пояснення завдань повинні бути емоційними, короткими, логічними. Мова вчителя повинна бути зрозумілою учням. Багатослівні пояснення неприпустимі. До гри «Послання предків» дітям пропонується уявити, що вони потрапили на археологічні розкопки та знайшли частково збережений історичний документ, у який вставивши необхідні поняття в нього, можна дізнатися про секрет давніх слов'ян.

Бажано, щоб кожний учень отримав власне завдання. Якщо немає такої можливості, то необхідно створити умови, за яких кожний школяр візьме активну участь в обговоренні або матиме можливість відповідати під час гри.

На переконання Ю. О. Устименко, з цією метою слід поділяти класи на команди і проводити гру у вигляді змагання [285]. На нашу

думку, поділ класу на команди сприятиме ефективній роботі всіх членів, але не гарантуватиме її, особливо, якщо в одному колективі працюватимуть діти I і II відділень, тому ми пропонуємо закріплювати за учнями з низькими пізнавальними здібностями конкретні запитання. Наприклад, у дидактичній грі «Послання предків» учням II відділення адресуватимуться питання більш конкретного характеру – № 1 (про життя східних слов'ян великими родами), № 5 (у якому запитується про очільника племені – князя), № 7 (про віче – як народний орган вирішення важливих питань у слов'ян). І навіть, якщо у виконанні завдань учні I відділення допомагатимуть слабкішим товаришам, відповідати на дані запитання повинні учні II відділення.

Як бачимо, вступний етап складається з двох основних частин: повідомлення завдань і пояснення правил. Ігрові завдання повинні враховувати пізнавальний потенціал учнів класу, занурювати учнів в умовний стан, передбачати розв'язання проблемних питань, що сприятиме розвитку інтересу до гри, до історії в цілому і залучатиме всіх учнів до активної участі у грі.

З моменту отримання учнями завдань розпочинається дидактична гра. Необхідно зауважити, що це кульмінація гри і на цій стадії максимально проявляється азарт гравців, тому навіть за умови усвідомлення правил діти схильні до їх порушення. Після початку дидактичної гри ніхто не має права змінювати її правила. У разі відходу дій учасників від головної мети гри, вчитель повинен скореговувати дії учнів у правильному напрямку. У цьому випадку зауваження слід робити коректно, пам'ятаючи, що вказівки на помилки, занадто прискіпливі зауваження, прагнення педагога «виправити гру» її руйнують. У грі вчитель повинен брати участь, слідкуючи за дисципліною і порядком, дотримуючись установлених правил і обов'язків, виступаючи у ролі учасника, інструктора, судді, тренера, ведучого тощо. Вимагаючи від дітей виконання правил, педагог привчає їх дотримуватися норм поведінки у колективі. Дотримання правил в умовах колективної гри допомагає виникненню спільних інтересів у однокласників, спонукає їх поважати дії інших гравців і співвідносити власні дії з діями колективу.

У ході самої гри важливим є створення умов для прояву розумово відсталими учнями самостійності під час розв'язання ігрових завдань, пошуку евристичних відповідей, виробленню навичок підпорядкування власних дій правилам гри. Діти привчаються не чекати підказок чи вказівок з боку вчителя.

На основному етапі вчителю необхідно слідкувати за темпом і ритмом гри, збереженням емоційного настрою учнів, підтриманням інтересу до поставленої мети. З цього приводу слушною є думка В. А. Крутій, яка зазначала, що надто повільний темп стомлює дітей, а швидкий – збуджує, що призводить до метушливості, штучності ігрових дій, викликає суперечки серед учасників. Учена підкреслювала важливість своєчасного введення в гру інтригуючого запитання, використання гумору тощо [125].

Для підтримання інтересу дітей до гри вчителю необхідно бути чесним і справедливим по відношенню до всіх учасників, не допускати суб'єктивності у трактуванні правил. Також впливатиме на темп гри, результативність і емоційний стан учнів несправедливий поділ дітей на команди, де одна з них переважатиме іншу за інтелектуальними можливостями. Програш з великою різницею у рахунку провокуватиме гравців на порушення правил, образи і конфлікти по відношенню до учасників як власної команди, так і суперників.

Важливим у цій частині гри буде надання емоційної підтримки дітям (похвала, позитивна оцінка), які програють, виділення у їх діях цікавих і вольових вчинків, гідних наслідування, наголошення на інтризі у дидактичних іграх, де результат до самого кінця залишається невідомим і часто стає неочікуваним.

Як бачимо, існує тісний взаємозв'язок емоційного стану школярів з ефективністю засвоєння знань у дидактичній грі. Сприятиме підвищенню емоційного тону гравців створення доброзичливого психолого-педагогічного клімату: використання гумору, похвали, підбадьорювання.

Вчитель повинен розраховувати час тривалості кожного етапу гри, враховувати психофізичні особливості дітей, їх розумову працездатність

і в подальшій ігровій діяльності учнів корегувати тривалість дидактичної гри відповідно до можливостей кожного класу. У випадку, якщо педагог відчуває втрату інтересу дітей до гри, на нашу думку, не потрібно чекати, коли учні повідомлять про це усно чи власними діями. Необхідно зберегти створений грою настрій, не розфокусувати направлену на навчальний матеріал увагу. Для своєчасної зупинки гри потрібно попередньо повідомити учнів про наближення її кінця. Таким чином, у дітей з'явиться час для психологічної підготовки до закінчення гри і переходу до других видів діяльності.

Отже, основний етап, по суті, є головною частиною дидактичної гри, він вимагає від педагога концентрації всіх умінь і зусиль для керівництва класом. Від майстерності вчителя непомітно скореговувати гру у потрібному напрямку залежить емоційний стан учнів, їх вміння самостійно розв'язувати завдання, дотримуватися ігрових правил, що в кінцевому рахунку призведе до досягнення школярами дидактичної мети.

Обов'язковою частиною гри є заключний етап. Будь-яка гра повинна бути доведена до логічного кінця, до отримання результату. Для вчителя це показник динаміки засвоєння, закріплення та застосування історичного матеріалу розумово відсталими учнями, а для дітей – досягнення дидактичних (що нового дізналися, як виконали завдання) та ігрових результатів (хто виявився кращим і що допомогло стати переможцем).

Певні складнощі можуть виникнути в учителя під час повідомлення результатів дидактичної гри. Розумово відсталі учні по-різному можуть сприйняти їх, адже для кожного гравця його команда завжди здається найкращою, діти можуть запідозрити вчителя в упередженому ставленні, в суб'єктивній оцінці. Це провокує до жорстких емоційних конфліктів між учасниками гри, ставить під загрозу авторитет педагога і бажання брати участь у подібних іграх на наступних заняттях. Нездоровий емоційний клімат в учнівському колективі після гри – це прорахунок учителя.

Щоб уникнути подібних проблем, необхідно перед початком гри чітко пояснювати критерії оцінювання, які, на нашу думку, повинні складатися з трьох компонентів: правильності виконання ігрових завдань, дотримання правил при їх розв'язанні та часу виконання. Краще, якщо вони будуть записані на окремому плакаті, який можна буде використовувати під час підбиття підсумків. Оголошення результатів гри потрібно проводити коректно. Бажано, щоб у цьому процесі брав участь весь клас, це сприятиме формуванню навичок самоконтролю і самоаналізу.

На нашу думку, ефективним і малоконфліктним буде оцінювання дій гравців (команд) після кожного завдання (конкурсу) із виставленням рахунку на набірному полотні або записом на дошці. Учні будуть спостерігати у динаміці процес набирання балів, а на етапі підведення підсумків учителю залишається їх підрахувати. Доречно долучати до цього процесу й учнів, щоб вони самі дійшли висновку, хто став переможцем.

Отже, на завершальному етапі дидактичної гри необхідно повідомляти результати у коректній формі, за зрозумілими критеріями, не провокуючи конфліктних ситуацій у класі. Участь представників команд у підведенні підсумків сприяє виробленню у дітей самокритичності, формує навички адекватної поведінки у разі перемоги чи поразки, заспокійливо впливає на емоційно-вольову сферу гравців.

Важливою частиною заключного етапу дидактичної гри є аналітична частина. Проведення аналізу корисне з точки зору подальшої методичної майстерності вчителя та ігрової діяльності учнів. Спільне обговорення та оцінка ігрових дій привчає дітей вислуховувати критичні зауваження від однокласників, які грали в одній команді та від суперників і планувати на майбутнє зменшення недоліків у власній ігровій діяльності.

Аналіз гри повинен проходити у дружній, доброзичливій атмосфері, основною метою якого є визначення позитивних і негативних сторін гри, усвідомлення причин її успіхів і невдач. Такі дії сприятимуть удосконаленню підготовки і процесу проведення гри, уникненню помилок.

Закінчуючи гру, вчитель повинен позитивно налаштовувати школярів на подальшу ігрову діяльність, викликати інтерес до майбутніх дидактичних ігор, створювати радісну перспективу очікування.

Необхідно зазначити, що для успішного проведення комплексу дидактичних ігор і підтримання інтересу до них у розумово відсталих дітей протягом навчального року необхідно дотримуватися певних дидактичних вимог, основними з яких є:

- 1) відповідність змісту гри меті й завданням уроку;
- 2) урізноманітнення прийомів проведення гри, варіативність ігор, використання нових ігор;
- 3) поступове ускладнення ігрових завдань;
- 4) змінюваність ігрових атрибутів, змістового наповнення;
- 5) врахування пізнавальних можливостей учнів при створенні ігор, розподілі завдань, формуванні команд;
- 6) наявність чітких критеріїв оцінювання;
- 7) використання різнопланових дидактичних ігор;
- 8) активна співпраця вчителя й учнів на всіх етапах гри;
- 9) позитивне ставлення вчителя до гри, його зацікавленість в її успішному проведенні.

Отже, для ефективного засвоєння навчального матеріалу розумово відсталими учнями у дидактичній грі вчителю необхідно володіти методикою проведення ігор на уроках історії в спеціальній школі. Для кращої підготовки і проведення гри, цей процес умовно поділяється на декілька основних частин: підготовчу, вступну, основну і заключну.

На підготовчому етапі створюється (обирається) гра, яка б відповідала дидактичній меті уроку, підбираються назва, зміст і правила, виготовляються атрибути і наочний матеріал, підготовлюються технічні засоби навчання, проводяться попередня та контрольна консультації.

Підготовка до гри розпочинається задовго до її проведення і передбачає активне залучення учнів до цього процесу, фактично виступаючи пропедевтичним етапом, ознайомлюючи дітей з елементами гри задовго до її проведення. Даний етап важливий у

корекційному плані. Вчитель має час скоригувати ігрові завдання, спростивши чи ускладнивши їх, спостерігаючи за розумінням дітьми правил гри, їх діями на консультаціях, компетентністю щодо змістового компонента гри.

Логічним продовженням підготовчої частини є вступний етап, який розпочинається безпосередньо на уроці і триває до початку ігрових дій. Початок гри – відповідальний момент для вчителя. Від того, як він емоційно налаштує, зацікавить та організує учнів, залежить успіх усієї гри. Ця частина передбачає поділ класу на команди. Розподіляючи дітей, вчитель повинен враховувати індивідуальний потенціал кожного учня, щоб можливості команд були приблизно рівними. На вступному етапі відбувається введення дітей в умовну ситуацію шляхом знайомства їх з ігровими завданнями і поясненням (нагадуванням) правил виконання. Завдання повинні бути посильними, з урахуванням можливостей учнів конкретного класу, з поступовим їх ускладненням. Учителю необхідно забезпечити варіативність завдань за змістом, рівнем складності, що сприятиме активній ігровій діяльності учнів I і II відділень.

З моменту отримання розумово відсталими учнями ігрових завдань розпочинається дидактична гра. Цей етап характеризується найвищим емоційним піднесенням ігрових дій, у пориві якого учні часто порушують правила, намагаючись будь-якою ціною швидше виконати завдання і стати переможцями. Під час основного етапу школярі здатні агресивно реагувати на невдалі дії товаришів по команді, на успішно виконану роботу суперників, тому від учителя вимагається велика педагогічна майстерність уміло й непомітно скеровувати дії учнів у потрібному напрямку. Сприятимуть створенню доброзичливої ділової атмосфери і нормалізації стосунків між учнями похвала, підказки, підбадьорювання тощо.

Важливим, з методичної точки зору, є завершення основного етапу, виведення школярів з ігрового стану. Для цього вчителю необхідно планувати тривалість кожного періоду гри і заздалегідь повідомляти учням про закінчення гри, що психологічно пом'якшить перехід на інший вид діяльності.

Ігрова діяльність школярів потребує оголошення результатів і проведення аналізу, що є основним завданням заключного етапу дидактичної гри. Підведення підсумків потрібно проводити коректно і аргументовано, із залученням учасників та опорою на критерії оцінювання. Це надасть об'єктивності процесу оцінювання та зменшить конфліктність серед учнів.

Під час аналізу перебігу дидактичної гри необхідно відмітити позитивні та негативні сторони діяльності учнів, звертаючи увагу дітей на уникнення схожих помилок у подальших іграх, створювати інтерес і бажання брати участь у майбутніх іграх.

Отже, вміло організована і методично правильно проведена дидактична гра, з урахуванням специфіки кожного етапу, гармонійно поєднує емоційне і логічне засвоєння навчального матеріалу розумово відсталими школярами.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ МЕТОДУ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ ПОНЯТЬ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

3.1. Критерії оцінювання сформованості історичних понять у розумово відсталих учнів

Для перевірки висунутих теоретичних положень і встановлення ефективності розробленої ігрової моделі та методики застосування дидактичних ігор у формуванні історичних понять нами було проведене експериментальне дослідження, яке складалося з декількох етапів:

- 1) констатувального;
- 2) формувального;
- 3) порівняльного.

Зазначені етапи розроблялися відповідно до основних положень теоретичної моделі дидактичної гри, зокрема, формувальна частина в експериментальних класах проводилася у відповідності до всіх структурних компонентів ігрової моделі, а констатувальне і порівняльне дослідження узгоджувалися з компонентом моделі «результат навчання» і були орієнтовані на об'єктивне оцінювання учнівських знань і вмінь.

При розробці методики констатувального дослідження нами враховувалися теоретичні положення вчених про критерії оцінювання знань розумово відсталих учнів, рівні засвоєння навчального матеріалу тощо; для визначення рівня мотивації залучався індекс задоволеності Н. В. Кузьминої; при опрацюванні експериментальних даних використовувався дисперсійний аналіз та лінійний кореляційний аналіз К. Пірсона.

Констатувальний етап експерименту поділявся на дві частини. Метою першої (підготовчої) частини було розроблення критеріїв сформованості історичних понять для розумово відсталих школярів, а саме:

- 1) визначення адекватних показників, які б сприяли об'єктивній оцінці навчальних досягнень з історії в учнів спеціальних шкіл;
- 2) співставлення визначених показників з рівнями засвоєння історичних понять;
- 3) розроблення кількісних показників для встановлення рівня сформованості історичних понять у розумово відсталих учнів;
- 4) підбір математичних формул для визначення результатів.

До завдань даної частини експерименту ми також відносили визначення рівня мотивації до вивчення історії розумово відсталими учнями, адже їх рівень інтересу до питань минулого матиме вплив на якість виконання діагностичних завдань.

Одним із основних питань даного розділу є висвітлення критеріїв оцінювання сформованості історичних понять у розумово відсталих школярів. Під поняттям «критерій» ми розуміємо мірило для визначення, ознаку, на основі якої здійснюється оцінка чого-небудь [259; 260].

Засвоєння понятійних систем відбувається під час спеціально організованої навчальної діяльності учнів, яка складається з певних структурних компонентів. У дослідженнях А. І. Капустіна, Н. П. Кравець, І. М. Родименко, В. М. Синьова, В. В. Тарасун, О. П. Хохліної відмічається важливість змістового і операційно-організаційного компонентів даної діяльності при оцінці розумово відсталих осіб [96; 253; 239; 276; 300; 302].

Досліджуючи проблему критеріїв, ми вважаємо, що найбільш адекватними показниками змістового компоненту при визначенні рівня засвоєння історичних понять є повнота, правильність та усвідомленість.

Під повнотою ми розуміємо відтворення обсягу поняття, визначеного навчальною програмою; відтворення всіх характеристик, ознак об'єкта вивчення (від фрагментарного до відтворення у повному обсязі) [300].

Усвідомлення розглядається нами як розуміння, мислительний процес, спрямований на виявлення в історичному понятті загальних, істотних властивостей та зв'язків і здобуття знань про нього [303].

Щодо правильності, то даний критерій оцінюватиме відповідність відтворюваного змісту поняття, закладеного в навчальну програму (від не завжди точного до правильного відтворення) [300].

Важливим показником у діагностиці сформованості понять у розумово відсталих учнів є операційно-організаційний компонент, а саме рівень самостійності опрацювання навчального матеріалу.

Самостійність виконання завдання передбачає контроль учителем учня, під час застосування понять при виконанні завдань та допомогу йому на практичному (спільне виконання дії з учителем), вербальному (пояснення, підказка, вказівка), загальному (стимулювання, підтримка, схвалення, активізація уваги) рівнях та допомогу в окремих випадках.

Важливим і узагальнювальним критерієм в оцінюванні знань і вмінь розумово відсталих школярів є їх міцність, адже лише ті поняття і пов'язані з ними вміння, які дитина може відтворити у необхідний момент у різних життєвих ситуаціях, свідчитимуть про не механічне заучування матеріалу, а свідоме й ґрунтовне їх засвоєння, глибоке розуміння істотних ознак і сторін предметів та явищ, зв'язків і відношень між ними і в середині них. Для перевірки сформованості понять в учнів за даним критерієм ми плануємо провести декілька зрізів знань, які б об'єктивно визначили рівень володіння дітьми історичними поняттями.

Розробляючи критерії та їх показники, ми усвідомлюємо, що виділили тільки деякі з можливих, акцентуючи увагу на найбільш вагомих.

Для чіткого усвідомлення педагогом рівня сформованості понять у дітей ми співставили якісні характеристики компонентів діяльності школярів з їх кількісними показниками (балами) (див. додаток В).

Кожному рівню відповідає певний вид розумової діяльності. На I рівні провідним є пасивно-репродуктивна діяльність, для якої достатні сприймання, розрізнення та усвідомлення окремих вивчених

історичних понять. II рівень – репродуктивний, якому притаманні відтворення засвоєних понять і застосування їх у різних видах практичних робіт за зразком. III рівень характеризується репродуктивно-продуктивним типом діяльності, показовим для якого є застосування засвоєних понять у змінених навчальних ситуаціях, перенесення способів виконання на аналогічні завдання. IV рівень передбачає під час виконання завдань задіявання продуктивного типу розумової діяльності, що характеризується самостійним перетворенням способів виконання навчальних завдань і перенесенням їх на виконання інших видів діяльності.

Для зручності математичного опрацювання учнівських даних щодо сформованості історичних понять ми визначили, що кожному рівню відповідатиме певна кількість балів:

I рівень (низький) – нараховується від 1 до 3 балів;

II рівень (середній) – нараховується від 4 до 6 балів;

III рівень (достатній) – нараховується від 7 до 9 балів;

IV рівень (високий) – нараховується від 10 до 12 балів.

Прагнучи досягнути чіткості у визначенні кожного рівня, нами розроблено їх якісні характеристики. Для критерію «Повнота засвоєння історичних понять» були складені такі характеристики. Найменші показники (1-3 бали) виставлятимуться за відповідь, у якій частково, нелогічно, фрагментарно відтворюватиметься зміст деяких історичних понять.

Кількість балів від 4 до 6 за відповідь свідчатиме про те, що розумово відсталий учень відтворив менше половини обсягу історичних понять.

Якщо нараховуватиметься від 7 до 9 балів, то це підкреслюватиме достатній рівень сформованості історичних понять у школяра та його здатність відтворювати більшу частину їх обсягу.

Найбільша кількість балів, від 10 до 12, нараховуватиметься за відповіді, у яких буде відтворено повний обсяг історичних понять.

Одним із провідних критеріїв при визначенні рівня сформованості понятійних систем є їх усвідомленість. У випадку, коли

у відповідях учень демонструватиме часткове засвоєння навчального матеріалу, фрагментарне розуміння істотних ознак і зв'язків понять, виставлятиметься 1-3 бали.

Кількість балів від 4 до 6 ставитиметься за відповідь, у якій школяр показуватиме усвідомлення менше половини історичних понять з поясненням лише деяких з них та виділенням окремих взаємозв'язків між поняттями та явищами.

За умови розуміння дитиною суті навчального матеріалу, більшості історичних понять, здатності виділення їх основних рис та часткового пояснення, усвідомлення більшості логічних зв'язків, відповідь оцінюватиметься у 7-9 балів.

Якщо учень розумітиме навчальний матеріал і у відповіді правильно пояснюватиме історичні поняття, визначатиме їх головні ознаки, властивості, об'єкти, виділятиме причинно-наслідкові зв'язки, то дана робота оцінюватиметься у 10-12 балів.

Важливе місце у визначенні рівня сформованості історичних понять у розумово відсталих дітей, на нашу думку, посідає критерій «Правильність уживання поняття». Даний показник включає у себе наявність не завжди точних відповідей, в основному правильних та правильних відповідей. Не завжди точні відповіді оцінюватимуться найнижчими балами відповідно до рівнів (низький – 1 бал, середній – 4 бали, достатній – 7 балів, високий – 10 балів); в основному правильні відповіді отримуватимуть – 2 бали (низький рівень), 5 балів (середній рівень), 8 балів (достатній рівень), 11 балів (високий рівень); правильне виконання завдань оцінюватиметься у максимальну кількість балів (3, 6, 9, 12) відповідно до рівня виконання. Залежно від допомоги вчителя визначатиметься рівень учнівської роботи.

Як бачимо, критерій змістового компоненту «Правильність уживання поняття» тісно переплітається з критерієм операційно-організаційного компоненту – «Самостійність виконання завдання», доповнюючи одне одного і сприяючи об'єктивному визначенню рівнів.

Щодо критерію «Самостійність виконання завдання», то даний показник складається з декількох рівневих компонентів: постійний

контроль учителя, його значна (практична) допомога учню при написанні відповіді (нараховуватиметься від 1 до 3 балів), постійний контроль педагога, його вербальна допомога за ситуацією (нараховуватиметься від 4 до 6 балів), контроль учителя та загальна допомога в окремих випадках (нараховуватиметься від 7 до 9 балів), самостійне виконання учнем завдань та допомога вчителя в окремих випадках (нараховуватиметься 10-12 балів).

Необхідно зазначити, що кожне завдання спочатку оцінюватиметься нами за вказаними критеріями змістового і операційно-організаційного компонентів і матиме декілька (чотири) оцінок.

Для визначення середнього рівня сформованості історичних понять з кожного завдання ми користуватимемося формулою:

$$\bar{X}(n) = \frac{\sum x(a) + \sum x(b) + \sum x(c) + \sum x(d)}{N} \quad (3.1)$$

де:

$\bar{X}$ – загальний рівень окремого завдання;

n – номер завдання;

$\sum x(a)$ – рівень сформованості понять за критерієм «Повнота засвоєння історичних понять»;

$\sum x(b)$ – рівень сформованості понять за критерієм «Усвідомленість засвоєння історичних понять»;

$\sum x(c)$ – рівень сформованості понять за критерієм «Правильність уживання понять»;

$\sum x(d)$ – рівень сформованості понять за критерієм «Самостійність виконання завдання»;

N – кількість критеріїв.

Дана формула допомагатиме виставити одну, загальну оцінку (кількість балів) з кожного тестового завдання.

Для зручності визначення загального рівня сформованості історичних понять за результатами комплексу тестових завдань нами були розроблені відповідні кількісні показники. Логіка їх створення така: кожний тестовий комплекс (діагностичний, низка тематичних і підсумковий зрізи знань) складається з 7 завдань. За умови відповіді

учня на низькому рівні, коли кожне завдання оцінюватиметься не вище 3 балів, він набиратиме 21 бал. Також до низького рівня відноситимуться роботи, де з 7 завдань більшість належатиме до I (низького) рівня. Наприклад: 4 завдання будуть оцінені у 3 бали, а 3 завдання отримають оцінку – 4 бали, що у сумі становитиме 24 бали.

Якщо учень взагалі не відповість на запитання і не залишить жодних відміток у завданні, то воно оцінюватиметься у 0 балів.

Таким чином, мінімальними показниками низького рівня буде 0 балів, а максимальними – 24 бали. За аналогією створювалися показники інших рівнів. Отже:

від 0 до 24 балів – низький рівень сформованості історичних понять, який характеризується репродуктивним типом діяльності школяра, частковим, елементарним розумінням і не завжди правильним відтворенням історичних понять, усвідомленням переважно конкретних, загальновідомих понять, виконанням завдань зі значною допомогою вчителя;

від 25 до 45 балів – середній рівень сформованості історичних понять, який свідчитиме про репродуктивний тип діяльності розумово відсталого учня, його свідоме засвоєння та відтворення менше половини навчального матеріалу, здатність пояснювати широковживані історичні поняття з їх окремими логічними зв'язками, виконувати завдання під контролем учителя та отримувати допомогу від нього у разі необхідності;

від 46 до 66 балів – достатній рівень сформованості історичних понять, який підкреслюватиме репродуктивно-продуктивний тип діяльності школяра, з переважно правильним відтворенням більшої частини історичних понять, виділенням головних ознак та поясненням більшості причинно-наслідкових зв'язків, переважно самостійним виконанням завдань з незначною допомогою педагога;

від 67 до 84 балів – високий рівень сформованості історичних понять, який характеризується продуктивним типом розумової діяльності, з відтворенням понять у повному обсязі, з правильним поясненням та виокремленням основних рис історичних понять, їх

зв'язків з іншими явищами і поняттями, локалізацією у часі й просторі, самотійним виконанням завдань, перенесенням засвоєних знань і вмінь на виконання інших видів діяльності, допомогою вчителя лише у поодиноких випадках.

Оцінивши учнівську роботу за вказаними критеріями, ми визначимо рівень сформованості знань історичних понять у окремого розумово відсталого учня та його вміння застосовувати їх у практичній діяльності.

Для визначення рівня знань історичних понять і вмінь використання понять у практичній діяльності всього класу певного навчального закладу, який братиме участь у констатуючому експерименті для подальшого групування шкіл на експериментальні та контрольні, ми проводитимемо розрахунки за формулою дисперсійного аналізу:

$$\bar{X} = \frac{\sum x(1) + \sum x(2) + \sum x(3) + \dots + \sum x(n)}{N} \quad (3.2)$$

де:

$\bar{X}$ – середній показник рівня засвоєння суспільно-історичних понять учнями певного навчального закладу;

$\sum x(1)$ – показник рівня засвоєння понять першого учня класу;

$\sum x(2)$ – показник рівня засвоєння понять другого учня класу;

$\sum x(3)$ – показник рівня засвоєння понять третього учня класу;

$\sum x(n)$ – показник рівня засвоєння понять наступних учнів класу;

N – кількість учнів класу.

Плануючи проведення аналізу учнівських робіт, ми вважаємо важливим опрацювання результатів експериментальних даних у відсотках. Для визначення середніх показників рівня знань історичних понять і вмінь застосування їх у практичній діяльності розумово відсталими учнями у відсотках ми плануємо користуватися формулою:

$$X = \frac{A}{B} * 100\% \quad (3.3)$$

де:

X – показник у відсотках;

A – число якому вираховується відсотковий еквівалент;

B – максимальний показник, еквівалентний 100 %.

Під час математичного обрахування результатів дослідження число 84 вважатиметься як таке, що є показником максимальної кількості балів високого рівня сформованості історичних понять і буде дорівнювати 100 %, а число 114 як 100 % – показник кількості учнів, які взяли участь в експерименті.

Перш ніж провести діагностування рівня сформованості суспільно-історичних понять у розумово відсталих семикласників, на нашу думку, необхідно перевірити їх мотивацію до вивчення історії України, адже рівень інтересу до нового навчального курсу, до тестових завдань з історії матиме вплив на якість виконання діагностичних завдань.

В експериментальній роботі були задіяні учні 7-х класів Глинської, Грунської, Улянівської, Шалигинської, Штепівської спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів Сумської області, Сумської спеціальної загальноосвітньої школи, Прилуцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Чернігівської області, Розбишівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Полтавської області, Херсонських спеціальних загальноосвітніх шкіл № 1 та № 2, із загальною кількістю – 114 дітей.

Під час констатувального дослідження в усіх класах було проведено опитування та анкетування розумово відсталих семикласників для з'ясування особистого ставлення дітей до вивчення історії, що визначило місце даного навчального предмета в ієрархії їх інтересів (див. додаток Д).

Оскільки навчальний предмет «Історія» учнями вивчається вперше, то для об'єктивності дослідження вчителями постійно наголошувалося на тому, що історія – це наука, яка вивчає (розповідає) про життя людей у минулі часи, і на уроках «Читання» («Української літератури») та «Я і Україна» діти доволі часто читали оповідання на історичні теми, переглядали кінофільми, телефільми, читали художню літературу тощо. Відповіді школярів були схожими і оформлені у додатку Д. 1.

На думку вчених, мотивація спонукає до дій, спрямованих на задоволення власних потреб, тому рівень мотивації визначався

нами за індексом задоволеності, формулу якого запропонувала Н. В. Кузьміна [169]:

$$I.3. = \frac{A(+1)+B(+0,5)+B(-0,5)+\Gamma(-1)+D(0)}{N} \quad (3.4)$$

де:

I.3. – індекс задоволеності;

A (+1) – максимум задоволеності;

B (+0,5) – задоволеність;

B (-0,5) – незадоволеність;

Г (-1) – максимум незадоволеності;

Д (0) – байдуже ставлення;

N – загальна кількість учнів.

Наприклад, визначаючи рівень мотивації по завданню № 1, учні Глинської спеціальної школи-інтернату вибрали варіант відповіді А – у 10 роботах, за що нараховувалося 10 балів, варіант Б – вибрало 3 учні, добавивши до загальних показників – 1,5 балів, варіанти відповідей В, Г – ніхто не обрав і 2 школярі обрало відповідь Д – 0 балів. Таким чином:

$$I.3. = \frac{10 + 1,5}{15} = \frac{11,5}{15} = 0,77 \text{ балів}$$

Опрацювавши завдання № 2, отримуємо середній рівень мотивації в учнів указаної школи – 0,83 бали, а у завданні № 3 – 0,8 балів.

Середні показники мотивації нами визначалися за формулою:

$$\bar{X} = \frac{\Sigma x(1)+\Sigma x(2)+\Sigma x(3)}{N} \quad (3.5)$$

де:

$\bar{X}$ – середній показник рівня мотивації учнів певної школи;

$\Sigma x(1)$ – середній показник по завданню № 1;

$\Sigma x(2)$ – середній показник по завданню № 2;

$\Sigma x(3)$ – середній показник по завданню № 3;

N – кількість завдань.

Підставивши відповідні показники, отримуємо:

$$\bar{X} = \frac{0,77 + 0,83 + 0,8}{3} = \frac{2,4}{3} = 0,8$$

Отже, середній рівень мотивації в учнів Глинської СЗОШ дорівнював – 0,8 балів. Показники мотивації учнів інших шкіл коливалися у межах 0,79-0,86 балів і оформлені у додатку Д. 2.

Дослідивши рівень мотивації вивчення історії у розумово відсталих учнів, можемо зробити висновок, що переважна більшість семикласників на початковому етапі продемонстрували позитивне ставлення до історії України, показавши приблизно однаковий рівень мотивації.

Таким чином, на першому етапі констатувального дослідження було обрано 10 спеціальних шкіл, у яких перебувало 114 розумово відсталих семикласників. На даному етапі до експерименту були залучені Глинська, Грунська, Прилуцька, Розбишівська, Улянівська, Шалигинська, Штепівська спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, Сумська та Херсонські спеціальні школи № 1 і № 2.

Показником об'єктивного діагностування сформованості історичних понять в учнів з розумовою відсталістю є наявність відповідних критеріїв. На нашу думку, найважливішими критеріями оцінювання досягнень школярів є повнота і правильність відповідей, свідоме використання набутих знань, самостійність у виконанні дидактичних завдань та міцність знань.

Для розуміння вчителем рівня засвоєння понять та для зручності оцінювання учнів нами були співставлені якісні показники змістового і операційно-організаційного компонентів діяльності школярів з кількісними показниками (рівнями засвоєння понять та балами). Рівні відповідали тим, які використовуються на практиці в загальноосвітніх школах (низький, середній, достатній і високий) і структурно склалися з 12 балів. Кожному рівню відповідала певна кількість балів.

Для визначення рівня володіння історичним матеріалом окремим учнем буде застосовуватися формула 3.1, для з'ясування рівня знань історичних понять усього класу навчального закладу на наступних етапах експерименту використовуватиметься формула 3.2, а для визначення середніх показників у відсотках буде застосовуватися формула 3.3. Даною формулою також плануємо визначати загальний

показник (у відсотках) засвоєння історичних понять розумово відсталими школярами всіх спеціальних шкіл.

Важливим показником, який би міг вплинути на рівень засвоєння історичних понять розумово відсталими учнями, є їх мотивація до вивчення нового навчального предмета, тому нами було проведено дослідження з метою виявлення ставлення дітей до курсу історії. Переважна більшість школярів сьомих класів спеціальних закладів на початковому етапі продемонструвала позитивне ставлення до історії України, показавши приблизно однаковий рівень мотивації.

3.2. Стан сформованості суспільно-історичних понять у розумово відсталих школярів

У другій частині констатувального етапу дослідження основним завданням є визначення ступеня підготовленості дітей до вивчення курсу історії шляхом діагностування у них рівня сформованості суспільно-історичних понять перед вивченням курсу історії та встановлення експериментальних і контрольних класів.

В експерименті взяло участь 114 семикласників з вадами інтелекту, серед яких мали психіатричний діагноз F-70 (легка розумова відсталість) – 103 учні, F-71 (помірна розумова відсталість) – 11 школярів; з них навчалося за програмою I відділення спеціальної школи – 89 дітей та за програмою II відділення – 25 учнів.

За роками народження контингент дітей не був однорідним, різниця у віці досягала 4 років, зокрема дітей 1997 року народження взяло участь в експерименті 13 осіб, 1998 року народження – 31 учень, 1999 року народження – 46 школярів, 2000 року народження – 24 дитини, тобто на момент проведення дослідження учням виповнилося від 12 до 15 років.

Додаткова інформація про класи отримувалася у бесідах з класними керівниками, вчителями історії, шляхом вивчення шкільної документації: журналів, листів здоров'я, особових справ. Також

ураховувалися стаж роботи вчителів з розумово відсталими учнями та їх кваліфікаційна категорія.

Стаж роботи вчителів історії становив від 8 до 34 років, серед них вищу кваліфікаційну категорію мали чотири вчителі, першу категорію – чотири та другу – два вчителі, тобто педагоги мали значний досвід роботи із зазначеною категорією дітей (див. додаток Е).

Для визначення рівня підготовки школярів до вивчення курсу історії дітям пропонувалися завдання на знання і оперування суспільно-історичними поняттями, які вивчалися ними протягом 2-6 класів на уроках «Читання» («Українська література») та «Я і Україна». У результаті аналізу навчальних програм і змісту оповідань підручників із зазначених предметів, нами були виявлені ті теми, які вивчалися тривалий період з другого по шостий клас, поступово накопичувалися, уточнювалися, виправляючи і розширювалися початкові суспільно-історичні уявлення і поняття в розумово відсталих учнів.

Ми усвідомлюємо, що у завдання пропедевтичного періоду не входить формування певної системи історичних знань та чіткої локалізації історичних фактів у просторі й часі (це задача уроків історії), тому завдання стосувалися найбільш відомих суспільно-історичних понять і елементарних умінь їх застосування.

Розроблені діагностичні завдання були спрямовані на перевірку таких учнівських компетентностей, як знання основних конкретно-історичних понять, національної символіки (як основи національної ідентичності), найвідоміших історичних героїв минулих епох, вміння виділяти основні ознаки певного поняття, співвідносити конкретні події з історичними періодами, визначати хронологічну послідовність 3-4 загальновідомих історичних подій (раніше – пізніше), знаходити на карті потрібні історико-географічні об'єкти (див. додаток Ж).

Щодо методики проведення експерименту, то діагностика рівня підготовки учнів 7-х класів до вивчення курсу відбувалася на одному з перших уроків історії (протягом перших двох тижнів навчання). Перед отриманням індивідуальних карток із завданнями учителі детально інструктували дітей, наводили аналогічні приклади,

наголошували на тому, що матеріал школярам відомий і вони його вивчали у попередніх класах.

Найбільш складним, на нашу думку, було завдання на знання основних історичних понять, де необхідно було вписати у пропущених місцях потрібні слова. Дітям наводився конкретний приклад, розбиралося перше речення завдання № 1. Вчитель зачитував речення: «Східні слов'яни жили _____. Потім вказувалося місце у завданні, де розміщені слова, з яких необхідно вибрати потрібні поняття. Зазначалося, що треба користуватися абзацом, де жирним шрифтом виділено «Слова для використання». Аналогічний запис робився й на дошці. Спочатку вчитель вголос підставляв декілька неправильних понять, розбирав їх разом з дітьми, пояснював чому ці слова не підходять. Потім підставлялося потрібне поняття й проводилося відповідне пояснення. Учні повідомлялося, що запропонованих слів більше ніж потрібно, тому не треба намагатися вставити всі слова у текст завдання. Кількість вставлених слів повинна відповідати кількості пропусків.

У завданні № 2 вчитель наголошував на необхідності не тільки відмітити національний прапор України, але й пояснити значення його кольорів.

Під час пояснення правил виконання завдань № 3 і № 4 зверталася увага дітей на те, що існує лише 3 правильні відповіді, які потрібно знайти і підкреслити.

Певні складнощі могло викликати у семикласників завдання № 5, в якому пропонувалося співвіднести певну історичну подію (захоплення Києва монголо-татарами у 1240 році) з історичними періодами, тому нами для актуалізації раніше вивченого матеріалу була використана картина В. В. Шаталіна «Оборона Києва від Батієвої навали у 1240 році», а також було коротко охарактеризовано кожний історичний період.

У завданні № 6 школярам наголошувалося, що потрібно відмітити (підкреслити, обвести) на сучасній територіально-адміністративній карті України лише три вказаних міста – Київ, Чернігів, Львів.

Пояснюючи завдання № 7, вчитель звертав увагу на його схожість із завданням № 5, адже події, які описані у завданні, крім Великої Вітчизняної війни, відносяться до зазначених історичних періодів. Наголошувалося на визначенні хронологічної послідовності подій. Зазначалося, що не потрібно вписувати події у клітинки, а достатньо лише поставити літеру, під якою дана подія позначена.

У разі виникнення додаткових ускладнень при виконанні завдань, учням повідомлялося про можливість отримання допомоги від учителя.

Щодо часових рамок виконання окремих завдань та їх послідовності розв'язання нами не встановлювалося чітких обмежень, хоч ми орієнтували дітей на роботу протягом одного уроку. Повністю весь комплекс завдань учнями I відділення був виконаний за 45 хвилин.

Учні II відділення потребували більш детальних пояснень, неодноразових повторень. Діти, які читали побуквено або поскладово, чи ті, які не могли усвідомити суті завдання, слухали пояснення педагога і називали відповіді, школярі, які не здатні були самостійно написати відповідь, отримували допомогу вчителя.

Результати дослідження показали різний рівень володіння учнями суспільно-історичними поняттями (див. додаток Ж.1).

Аналізуючи діагностичні дані рівня сформованості суспільно-історичних понять, необхідно зазначити, що 26 % дітей, виконуючи завдання № 1, мали труднощі, зокрема учні погано усвідомлювали суть завдання, частково його розуміли навіть після додаткових індивідуальних пояснень, вибирали із запропонованого списку перші або знайомі слова, робили пропуски тощо. Наприклад, у реченні: «Кожне з них мало свою назву – поляни, сіверяни, дреговичі, ____, ____, ____». У місцях пропусків школярі вставляли слова: мамонти, вовки, кози, статуя, ідол тощо. Були випадки, коли учні вписували слова, яких взагалі не було у переліку запропонованих, зокрема: Україна, синиця. Аналогічна ситуація була з реченням, де пропонувалося вписати засновників Києва. Частина учнів вписала ім'я Кия, а в решті пропусків замість його братів – Щека і Хорива – були записані поняття: Либідь, хан, цар, дуліби тощо.

Усвідомлення навчального матеріалу тісно пов'язане з критерієм «правильність виконання». Оцінюючи відповіді учнів за цим критерієм, необхідно зазначити, що розумово відсталі діти, не знаючи елементарних теоретичних даних з історії допустили багато помилок у завданні № 1. Завдання, що певною мірою стосувалися власного досвіду дітей, а саме ті речення, де пропонувалося вписати рослини, які вирощували слов'яни, домашніх тварин, яких розводили наші предки, були виконані правильно.

Під час роботи з простими реченнями учні намагалися працювати самостійно, а більш складні завдання, які не були пов'язані з власним досвідом і потребували знань певних суспільно-історичних понять, викликали у дітей труднощі. Постійно перебували у полі зору вчителя та отримували значну допомогу від нього при виконанні завдання № 1 – 26 % учнів, отримували допомогу за ситуацією у завданні № 1 – 48 осіб, що склало 42 %. Лише 32 % школярів практично самостійно розв'язали завдання № 1, отримавши допомогу в окремих випадках, у вигляді додаткових уточнень.

Щодо завдання № 2, то близько 16 % дітей з вадами інтелекту відчували труднощі у його виконанні. У цьому завданні 2,7 % учнів відмітили у своїх роботах декілька варіантів національного прапора України, зокрема, 1,8 % семикласників поруч із синьо-жовтим відмітили також і прапор Швеції, а у 0,9 % робіт поставлено дві відмітки навпроти стягів України та Вірменії.

Рівень повноти засвоєння суспільно-історичних понять добре відображало завдання № 2, в якому вимагалось від учнів вибрати із чотирьох варіантів прапор України і пояснити значення його кольорів. Переважна більшість розумово відсталих школярів правильно вибрала прапор і поставила позначки (хоч були випадки, коли в якості державного були обрані прапори Швеції (2,7 %), Румунії (0,9 %) і Вірменії (0,9 %)), а пояснення кольорів національної символіки у більшості робіт було записано по типу: синій – небо, жовтий – поле. Дещо повніше відповіді були у 14 % учнів, у яких вони збільшили перелік слів до декількох: синій – небо, вода, (у 1,8 % робіт зазначалося – море), жовтий – хліб

(у 0,9 % робіт – хлібина), пшениця, колосок (у 1,8 % робіт – пшеничні колоски). Лише у декількох роботах (1,8 %) були спроби більш повно відповісти. Наприклад, зазначалося, що синій колір означає синє небо і чисту джерельну воду. В іншій роботі учень пояснював так: синій колір символізує голубе небо, воду і сині волошки, а жовтий – золоту пшеницю і золоте сонце.

Під час виконання завдання № 2 допомога вчителя не знадобилася у 79 випадках чи була мінімальною у 17, що разом склало – 84 % від усього учнівського контингенту.

Розв'язуючи завдання № 3, 48 % школярів мали значні труднощі у його виконанні, постійно перебували під контролем учителя та отримували допомогу. Частина учнів (24 %) отримувала допомогу від учителя за ситуацією, незначної допомоги запросило близько 27 % семикласників. Лише одна дитина (0,9 %) самотійно і правильно виконала це завдання.

Вивчаючи правильність виконання завдання № 3 (де з шести запропонованих відповідей тільки три правильні), 51 % учнів обрали неправильну відповідь «боротьба зі скіфами-кочівниками», 54,3 % дітей помилково вважали факт помсти древлянам за смерть князя Ігоря як такий, що стосувався діяльності князя Володимира. У 53,5 % робіт було відмічено проголошення Києва столицею давньоруської держави справою Володимира Великого.

Поширеною помилкою (6,1 % робіт) був вибір усіх варіантів відповідей. На нашу думку, зазначені факти свідчать про фрагментарне розуміння істотних ознак і зв'язків суспільно-історичних понять учнями, їх слабе усвідомлення суті завдань.

Для визначення середніх показників рівня знань суспільно-історичних понять учнів з вадами інтелекту всіх навчальних закладів у відсотках ми користувалися формулою 3.3, яка показала такі результати: на низькому рівні було виконано 30 % робіт, на середньому – 22 %, на достатньому – 25 %, на високому – 23 %. Необхідно зазначити, що високі показники (23 %) розумово відсталим учням забезпечило завдання № 2, у якому пропонувалося вибрати національний прапор

України і пояснити його кольори. У завданні № 1 жодної роботи не було виконано на високому рівні, а у завданні № 3 – лише одна робота була виконана на високому рівні, що свідчить про вибірккові, логічно не пов'язані між собою знання у розумово відсталих школярів, які були сформовані у пропедевтичний період.

Також були виявлені різні рівні сформованості вмінь використання цих понять дітьми у практичній діяльності (див. додаток Ж.2).

Аналіз результатів рівня сформованості вмінь використання суспільно-історичних понять у практичній діяльності розумово відсталими семикласниками свідчить, що частина школярів, навіть після неодноразових пояснень, лише частково усвідомила вимоги, які були поставлені перед ними, продемонструвала фрагментарне розуміння істотних зв'язків та ознак історичних завдань, зокрема у завданні № 4 – 7 % дітей обвели всі варіанти відповідей, 4,4 % учнів взагалі не поставили ніяких відміток, а у 6 % робіт обведена лише одна відповідь. 3,5 % учнів вважали правильними і підкреслили варіанти, де зазначалося, що князь платив данину підлеглим (г) і збирав данину з підкорених народів і племен (е), що, на нашу думку, суперечить одне одному і свідчить про часткове усвідомлення головних ознак понять і суті самих завдань розумово відсталими дітьми.

Досліджуючи учнівські роботи за критерієм «правильність», потрібно зазначити, що у завданні № 4 з шести запропонованих відповідей, де лише тільки три правильні, діти у 49 % робіт відмітили, що князь самостійно обробляв землю, 32,5 % учнів вважали князя особою, яка сплачувала данину підлеглим народам, а у 60 % відповідей відзначалося, що князь керував мисливцями під час полювання на мамонтів.

Діагностуючи вміння виділяти основні ознаки понять, констатуємо, що близько 22 % школярів отримували постійну допомогу вчителя, 50,8 % учнів перебували під меншим контролем педагога, але їм надавалася вербальна допомога відповідно до етапу виконання завдання, залежно від тих труднощів, які у них виникали,

25,4 % дітей виконували завдання переважно самостійно, отримуючи загальну допомогу, а 1,8 % дітей виконали завдання самостійно.

Схожі помилки були допущені школярами при виконанні інших завдань. Наприклад, розв'язуючи завдання № 5, 10,5 % дітей, частково усвідомлюючи сутність суспільно-історичних понять, виокремили одразу два варіанти відповіді, у 18,4 % роботах не було жодної позначки, а майже у 8 % робіт відмічені всі відповіді.

У завданні № 5 учні в 18 % робіт вважали, що захоплення Києва монголо-татарами у 1240 році відбулося в епоху стародавньої доби, у 5,3 % випадків учні зазначали, що згадані події відбулися у добу козаччини і гетьманської держави, а 10,5 % розумово відсталих дітей впевнені у тому, що ця подія відбулася в епоху незалежності нашої держави.

Під час виконання завдання № 5, у якому учням пропонувалося співвіднести конкретну історичну подію з певним періодом розвитку людства, 78 % учнів додатково консультувалися з правил виконання завдання. 18,4 % школярів отримали незначну допомогу від учителя, решта дітей виконала завдання самостійно.

Після виконання завдання № 6, у якому пропонувалося знайти на сучасній карті України стародавні міста (Київ, Чернігів, Львів), у 6,1 % роботах були обведені всі міста нашої країни, а у 8,8 % випадках жодних позначень на карті не було залишено взагалі, що свідчить про низький рівень усвідомлення суті завдання школярами.

Щодо повноти відповідей, то у завданні № 6 3,5 % учнів замість запропонованих трьох міст правильно відмітили два міста, а ще одне (у трьох випадках – Чернігів, а в одному – Львів) не було підкреслено.

У деяких дітей з вадами інтелекту при виконанні завдання відбулися заміни, зокрема, замість міста Львів 1,8 % учнів підкреслили Луцьк, а 2,6 % – Луганськ. Аналогічна помилка була допущена 1,8 % учнями, де замість Чернігова підкреслювалося місто Черкаси або Чернівці. У 11 % робіт замість запропонованих міст були обведені інші населені пункти. Наприклад, були такі відповіді, як: Харків, Рівне та Донецьк або Полтава, Суми, Рівне.

Досліджуючи можливості розумово відсталих дітей у знаходженні історичних міст на сучасній карті України, необхідно зазначити, що завдання виявилось для учнів не дуже складним і 63 % самостійно і правильно його виконали, 12,5 % – без допомоги, але неправильно, лише у 24,5 % випадках була надана допомога (з них 11,4 % дітей виконали завдання правильно).

Аналізуючи вміння розумово відсталих школярів встановлювати хронологічну послідовність деяких історичних подій (завдання № 7), ми з'ясували, що більш, ніж половина дітей не виконали завдання. Учні, які не усвідомили завдання, виконували його на власний розсуд або залишали даний тест не розв'язаним. Робіт, в яких у цьому завданні не було жодної відмітки, налічувалося 14 %, у деяких роботах (1,8 %) були вписані інші літери, ніж ті, під якими були розташовані відповіді, 15 % учнів підкреслили, обвели або вписали лише одну відповідь. 5,3 % школярів, за словами педагогів, взагалі не орієнтувалися у завданні і не усвідомили його суті.

Характеризуючи повноту відповідей при виконанні завдання № 7, відмічаємо, що 5,3 % учнів лише частково його зробили, виділивши найдавніший період (утворення Давньоруської держави) та сучасність (проголошення незалежності України).

Завдання на встановлення хронологічної послідовності виявилось складним для учнів, зокрема, 50,8 % школярів виконали його неправильно, допускаючи при цьому низку помилок, найпоширеніша з яких полягала у неправильному записі літер, під якими були позначені конкретні події. 7,8 % дітей виконали завдання правильно, але з допомогою педагога.

Рівень самостійності учнів під час виконання робіт був різним, але слід наголосити, що жодна дитина завдання № 7 самостійно не виконала. Діти, які мали діагноз F-71, постійно перебували у полі зору педагога. Також систематично отримували допомогу учні II відділення. Щодо представників I відділення, то їм надавалася допомога відповідно до їх потреб.

Таким чином, досліджуючи вміння застосовувати суспільно-історичні поняття у практичній діяльності, учні спеціальних шкіл

показали такі результати: на низькому рівні було виконано 55 % робіт, на середньому – 15 %, на достатньому – 14 %, на високому – 16 %. Високий результат школярам з вадами інтелекту забезпечило завдання № 6, у якому пропонувалося на сучасній територіально-адміністративній карті України знайти історико-географічні об'єкти, а саме – міста Київ, Чернігів, Львів. У решті завдань (№ 5 і № 7) жодної роботи не було виконано на високому рівні, а завдання № 4 лише 1,8 % учнів виконали на високому рівні.

Узагальнюючи дані діагностування рівнів сформованості знань суспільно-історичних понять у розумово відсталих учнів та вмінь застосування їх у практичній діяльності, вважаємо за необхідне визначити ступінь підготовленості дітей до вивчення курсу історії по кожному спеціальному навчальному закладу, який брав участь у констатуючому експерименті для подальшого групування шкіл на експериментальні та контрольні. Розрахунки проводилися за формулою дисперсійного аналізу 3.2 і виявили схожі результати, які варіювалися у межах від 30,1 до 37,1 балів (див. додаток Ж. 3). (Щодо міжгрупових розбіжностей за t-критерієм Стюдента, то вони не проводилися тому, що для двох вибірок результати дисперсійного аналізу є ідентичними до результатів t-критерією Стюдента).

При визначенні експериментальних та контрольних шкіл враховувався рівень підготовки учнів перед вивченням історії, який повинен бути приблизно однаковим. До експериментальних навчальних закладів були віднесені Глинська, Груньська, Шалигінська, Сумська, Херсонська (№ 2) спеціальні школи, учні яких мали середній рівень сформованості суспільно-історичних понять – 33,32 балів. Учні Прилуцької, Улянівської, Розбишівської, Штепівської, Херсонської (№ 1) спеціальних шкіл мали приблизно такий самий рівень підготовки – 33,46 балів.

Кількість школярів також приблизно однакова: загальна сума учнів 7-х класів експериментальних шкіл налічувала – 56 дітей, а у контрольних закладах перебувало 58 семикласників. З них за програмою II відділення в експериментальних класах навчалося – 12 учнів, а у контрольних – 13 дітей.

Порівнюючи дані рівнів мотивації до вивчення історії в розумово відсталих учнів обох груп (див. додаток Д. 2), ми виявили їх схожість. В експериментальних класах цей показник дорівнював 0,814 балів, а у контрольних – 0,838 бали.

Для об'єктивної перевірки отриманих даних нами було використано метод кореляційного аналізу (r-Пірсона) і достовірно зафіксовано зв'язок між основними компонентами навчальної діяльності та результатом розв'язання тестових завдань. Значення «r» визначає ступінь взаємозв'язку між заданими показниками. Дане значення може змінюватися від «-1» до «+1». Чим ближче значення до «+1», тим вищий взаємозв'язок між заданими компонентами.

Аналіз отриманих результатів встановив, що у розумово відсталих семикласників на результативність виконання діагностичних завдань впливають такі показники, як усвідомленість, самостійність виконання завдання, повнота і правильність відповідей. У школярів обох груп взаємозв'язок результативності виконання завдань із зазначеними показниками змістового і операційно-процесуального компонентів діяльності учнів був незначним (від $r=0,27$ до $r=0,37$).

Отримані результати можна інтерпретувати таким чином. Взаємозв'язок результативності розв'язання діагностичних завдань розумово відсталими учнями обох груп та рівнем самостійності при їх розв'язанні низький ($r=0,27$ – в експериментальній та $r=0,28$ – у контрольній), що свідчить про значну допомогу вчителя на практичному і вербальному рівнях, постійний контроль педагогом діяльності школярів (див. додаток Ж. 4.1).

Також можемо стверджувати про середній коефіцієнт кореляції результативності розв'язання тестових завдань з такими показниками навчальної діяльності, як повнота відповідей ($r=0,31$ – в експериментальній та $r=0,33$ – у контрольній групі), усвідомленість ($r=0,37$ – в експериментальній групі та $r=0,34$ – у контрольній), правильність ($r=0,31$ – в експериментальній та $r=0,34$ – у контрольній групі) (див. додатки Ж. 4.2, Ж. 4.3, Ж. 4.4).

Зазначені дані підкреслюють часткове засвоєння учнями обох груп найважливіших суспільно-історичних понять, відтворення ними менше половини вивченого матеріалу, можливість використовувати в активному словнику загальновідомі суспільно-історичні терміни та пояснювати лише окремі їх причинно-наслідкові зв'язки.

Отже, у другій частині констатувального етапу дослідження взяло участь 114 учнів, переважна частина яких, близько 78 %, навчалася за програмою I відділення, решта перебувала у II відділенні.

Для об'єктивного поділу класів на експериментальні та контрольні дітям пропонувалися діагностичні завдання, які склалися з двох компонентів: знань основних суспільно-історичних понять та вмінь використовувати ці поняття у практичній діяльності.

Аналізуючи учнівські відповіді, необхідно зазначити, що переважна більшість школярів мала проблеми із завданнями, які стосувалися конкретно-історичних понять (26 % взагалі не виконало завдання, 42 % учнів виконали на середньому рівні, 32 % – на достатньому і жодна дитина – на високому рівні) та найвідоміших історичних діячів (48 % – на низькому рівні, 24 % – на середньому, 27 % – на достатньому і лише близько 1 % учнів виконали завдання на відмінно). Краще було виконане завдання на знання національної символіки. Це пояснюється тим, що у кожному класному приміщенні є стенди з державною символікою, у кожній школі існують куточки, де розташований національний прапор, тому і результати були набагато вищими за попередні: 69 % учнів виконало завдання на високому рівні, 15 % – на достатньому, 1 % – на середньому і 15 % – на низькому (див. додаток Ж. 1).

Аналогічні проблеми виникали у розумово відсталих школярів із завданнями на виявлення рівня вмінь застосування понять на практиці. Низькі показники були продемонстровані учнями під час встановлення хронологічної послідовності історичних подій: 85 % усіх учнівських робіт були виконані на низькому рівні. Із завданням на співвіднесення загальновідомих подій з певними історичними періодами 77 % школярів також не справилися.

Дещо кращі показники виявили учні під час виконання завдання на виділення основних ознак суспільно-історичних понять: 33 % –

на низькому, 40 % – на середньому, 25 % – на достатньому і 2 % – на високому рівнях.

Найкраще учні справилися із завданням, спрямованим на ідентифікацію історико-географічних об'єктів. Це пояснюється вивченням територіально-адміністративної карти на уроках географії, ознайомленням з умовно-графічними позначеннями, планом на уроках природознавства у 6 класі, вмінням читати, тому і результати були вищими за попередні: 63 % дітей виконало завдання на високому рівні, 10 % – на достатньому, 1 % – на середньому і 26 % – на низькому рівні (див. додаток Ж. 2).

Визначивши загальний показник рівня засвоєння суспільно-історичних понять розумово відсталих школярів, з'ясовуємо, що він коливається у межах від 30,1 до 37,1 і відповідає середньому рівню сформованості понять. Підібравши приблизно однакові показники, ми поділили школи на експериментальні та контрольні з середніми показниками сформованості понять: 33,32 балів в експериментальних і 33,46 балів у контрольних.

До експериментальної групи були віднесені сьомі класи Глинської, Грунської, Сумської, Шалигинської та Херсонської шкіл № 2, решта закладів стали контрольними.

3.3. Формування історичних понять у розумово відсталих учнів методом дидактичних ігор

На формувальному етапі дисертаційного дослідження, метою якого було виявлення ефективності використання дидактичних ігор при формуванні історичних понять у розумово відсталих учнів, нами були поставлені такі завдання:

- 1) дослідити вплив спеціально розробленого комплексу дидактичних ігор на засвоєння історичних понять учнями 7-х класів;
- 2) провести математичне опрацювання отриманих даних, яке дозволить зробити висновок про ефективність або неефективність методу дидактичних ігор у формуванні історичних понять у розумово відсталих школярів.

Під час формувального етапу дослідження учні експериментальних і контрольних класів виконували всі навчальні завдання, передбачені змістом підручника. Різниця полягала у тому, що школярі експериментальних класів опрацьовували навчальний матеріал методом дидактичних ігор, а контрольних – традиційними способами. Необхідно також зазначити, що кількість завдань була рівною, а зміст завдань – однаковим.

При розробці формувальної методики були враховані теоретичні положення вітчизняних та закордонних науковців про специфіку використання методу дидактичних ігор у навчанні, особливості формування понять у школярів і з'ясований у констатувальному дослідженні рівень сформованості суспільно-історичних понять у розумово відсталих учнів. В основу формувальної частини покладена теоретична модель дидактичної гри.

Для досягнення поставленої мети в експериментальних класах використовувалося 16 % дидактичних ігор на формування мотивації навчальної діяльності і нервово-психічну підготовку дітей, 10,5 % ігор на вивчення нового матеріалу, 24,5 % – на закріплення вивчених історичних понять, 24,5 % – на контроль і корекцію понять з історії, 24,5 % ігор – на узагальнення і систематизацію понять з теми (курсу) розумово відсталими учнями. Такий розподіл добре ілюструється у вигляді діаграми (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Розподіл дидактичних ігор за дидактичною метою

До кожного уроку історії, починаючи з вивчення теми «Від найдавніших часів до встановлення державності», нами були розроблені комплекси дидактичних ігор з відповідним змістом (див. додаток 3).

Наприклад, на уроці з теми «Наші предки – давні слов'яни» нами використовувалися такі дидактичні ігри: на етапі нервово-психічної підготовки застосовувалася гра «Реставратор», завданням якої було розгадування «стародавніх надписів», які частково збереглися (рис. 3.2).

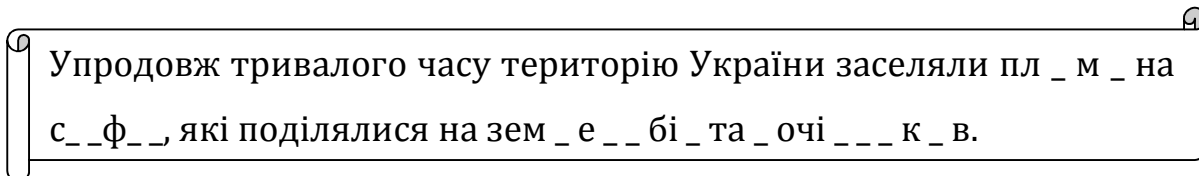


Рис. 3.2. Завдання до гри «Реставратор»

Під час вивчення нового матеріалу учні, крім розповіді та пояснень вчителя, брали участь у грі «Виправ помилку», в якій пропонувалося виправити помилки у картках (рис. 3.3).

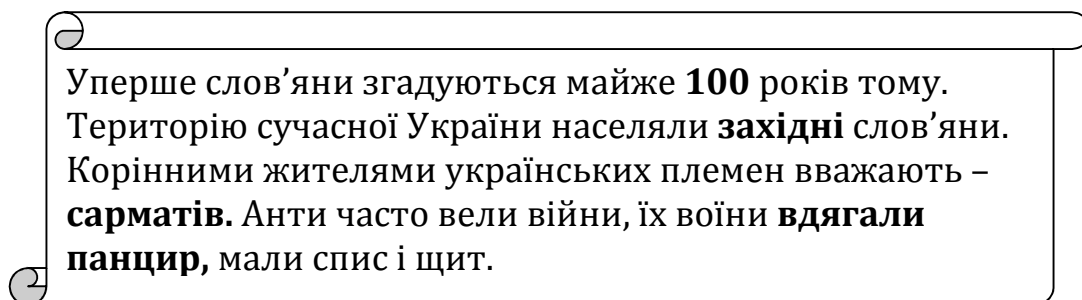


Рис. 3.3. Завдання до гри «Виправ помилку»

Для закріплення вивченого матеріалу розумово відсталим школярам пропонувалося розв'язати історичний кросворд «Давні слов'яни» (рис.3.4).

Учням потрібно було відповісти на запитання:

1. Місце, де вирішувалися всі справи (*віче*).
2. Племінний вождь у слов'ян (*князь*).
3. Корінне східнослов'янське плем'я (*анти*).
4. Назва іншого східнослов'янського племені (*венеди*).

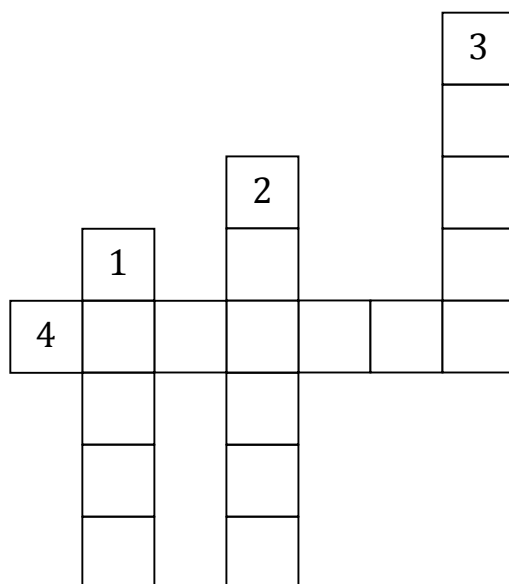


Рис. 3.4. Історичний кросворд «Давні слов'яни»

На початковому етапі формувального експерименту нами спостерігалось підвищення мотивації в учнів експериментальних класів до вивчення історії. Починаючи із загальнокорекційного етапу, під час нервово-психічної підготовки, діти більш жваво й емоційно та з інтересом входили в урок історії. З кожним наступним заняттям з використанням методу дидактичних ігор уроки ставали більш емоційно насиченими, діти допомагали одне одному, висловлювали свої думки тощо.

Використовуючи навчальні ігри на ключових етапах уроку, ми помітили, що емоційна атмосфера в експериментальних класах була піднесена, діти чекали ігор, були більш зібраними. Можливість застосування дидактичної гри на певному етапі уроку надавала вчителю додатковий важіль впливу на поведінку дітей на занятті.

В учнів контрольних класів ми спостерігали нижчий рівень пізнавальної активності на заняттях з історії. Діти були менш ініціативними. На нашу думку, це викликано використанням на уроках одноманітних вправ і завдань, які без сумніву сприяли формуванню історичних понять і пов'язаних з ними вмінь і навичок, але дітям одноманітна діяльність часто набридла, і ми фіксували швидку втому дітей і низьку працездатність.

Як бачимо, використання ігор, залежно від дидактичної мети, на різних частинах уроку сприяло підвищенню пізнавального інтересу в дітей з вадами інтелекту, створювало змагально-діловий мікроклімат в експериментальних класах, формувало умови для кращого засвоєння історичних понять учнями.

Для об'єктивної оцінки ефективності методу дидактичних ігор у засвоєнні понять з історії необхідно було визначитися з кількістю і часом контрольних завдань. Переважна більшість науковців та методистів схиляється до думки, що оцінювання досягнень учнів повинно мати потрійний характер: перевірка результатів роботи школярів відразу після засвоєння матеріалу на уроці, після вивчення цілої теми (розділу) та у кінці семестру (навчального року) [17; 29; 36; 38; 45; 137; 155; 159; 161].

Для поурочного оцінювання ефективності формування історичних понять у розумово відсталих дітей ми користувалися контрольними запитаннями і завданнями, розробленими Г. М. Плешканівською і А. Г. Слюсаренко у створеному ними підручнику з історії для 7 класу спеціальної школи (див. додаток К) [223].

Необхідно зазначити, що, аналізуючи відповіді дітей, ми не змогли скористатися розробленими нами критеріями з декількох причин: критерії були розроблені для письмових робіт (діагностичних, тематичних і підсумкових) і розраховані на роботу учнів із завданнями протягом всього уроку, кількість набраних балів, яка вказує на рівень засвоєння понять, тісно пов'язана з кількістю запитань (7), а усне опитування школярів на етапі закріплення відбувалося динамічно, у стислий час (близько 10 хвилин) і кількість запитань, яка пропонувалася у підручнику з даної теми, становила – 5. Тому ми скористалися критеріями визначення рівня засвоєння знань на окремому занятті, запропонованими К. В. Ардобацькою, адаптувавши їх під власні потреби [12].

Певних змін зазнав кількісний показник рівнів сформованості понять у дітей, адже запитань, які пропонувалися учням, було 5. Відповідно до даної кількості запитань, низький рівень відповідей

оцінювався нами від 0 до 17 балів, середній – від 18 до 32 балів, достатній – від 33 до 47 балів і високий – від 48 до 60 балів. Принцип нарахування балів аналогічний тому, який використовувався при розробці тестових завдань (див. підрозділ 3.1).

Перевіливши знання дітей після закріплення вивченого матеріалу на уроці з теми «Наші предки – давні слов'яни», ми з'ясували, що кількість правильних відповідей в експериментальних класах вища (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Результати відповідей учнів експериментальних
і контрольних класів на етапі закріплення вивчених знань**

Класи	Рівень сформованості понять			
	Низький	Середній	Достатній	Високий
	%	%	%	%
Експериментальні	6,2	7,6	12,4	73,8
Контрольні	11,9	23,5	14	50,6

Скориставшись формулою 3.2, ми вираховували середній бал засвоєння історичних понять в учнів експериментальних класів, який становив – 48,8 балів (81,3 %), а в контрольних класах цей показник було зафіксовано на рівні – 40,9 балів (68,1 %). Різниця склала 13,2 %.

У ході дослідження нами було помічено, що на наступних уроках учні контрольних класів під час перевірки вивченого матеріалу гірше володіють поняттями, ніж в експериментальних класах: розкривають поняття лише за окремими суттєвими ознаками, змішують близькі за змістом поняття (плутають східних слов'ян з південними і західними, плутають назви племен, ремесла), ототожнюють історичні поняття із сучасністю (рід із сім'єю, віче з виборами), не розуміють суті понять тощо. Тому нами було вирішено перевірити рівень володіння історичними поняттями в семикласників не тільки в кінці заняття, але й на наступному уроці, під час перевірки домашнього завдання. З цією метою було обрано урок з теми «Вірування та звичаї східних слов'ян». Запитання, які задавалися школярам на етапах закріплення і

повторення вивченого матеріалу, були ідентичними (див. додаток К).
Результати оформлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Рівень сформованості історичних понять в учнів
на етапах закріплення і перевірки знань і вмінь**

Класи \ Етапи занять	Рівень сформованості понять							
	Низький %		Середній %		Достатній %		Високий %	
	Закріплення	Перевірка	Закріплення	Перевірка	Закріплення	Перевірка	Закріплення	Перевірка
Експериментальні	5,4	6,4	8,2	12,4	13,2	12,8	73,2	68,4
Контрольні	13,4	17,5	24,8	30,6	12,5	14,5	49,3	37,4

Аналізуючи показники експерименту на етапі закріплення вивченого матеріалу, необхідно зазначити, що на питання № 1 – 68 % дітей з експериментальних класів, добре усвідомивши взаємозв'язок релігійних поглядів наших пращурів з природою, її проявами на небі, відповіли правильно. Школярі контрольних класів на аналогічне запитання правильно відповіли у 67,2 % випадках.

Дещо гірші показники були зафіксовані у відповідях учнів на запитання № 2, у якому пропонувалося назвати головних слов'янських богів Дажбога, Перуна, Стрибога, Сварога. Учні експериментальної групи дали 63 % правильних відповідей, а представники контрольних класів – 36,2 %.

У завданні № 3, учням пропонувалося співвіднести слов'янських богів з природними стихіями і сферами впливу, які вони уособлювали. 57 % учнів експериментальних класів відповіли на високому рівні, а серед контрольних класів усвідомили матеріал і правильно відповіли 27,6 %.

На нашу думку, низький рівень усвідомлення зазначеного матеріалу пов'язаний з кількістю та складністю імен богів, які майже не

зустрічаються у житті дітей і є по суті іншомовними, та поєднанням богів з важкими іменами з природніми стихіями: сонцем, громом, блискавкою, небом, вітром.

Більшість учнів експериментальних класів (87 %) добре орієнтувалися у слов'янських святах (запитання № 4), особливо проявлялася їх компетентність у тих святах, які дійшли до наших часів: новий рік зі співом колядок, щедрівок, справлянням куті, зустріч весни, свято Івана Купала та ін.

Учні контрольних класів у 48,3 % випадків зуміли правильно пригадати свята наших предків, для решти дітей було проблемним їх описання. Взявши за приклад свято Івана Купала, школярі плутали хід дій, пропускали певні елементи (плетіння вінків, пускання їх на воду, співи, хороводи, стрибки через вогнище, гадання, пошуки папороті, очищуюче значення вогню і води), замінювали іншими святами або їх елементами.

Відповідно до завдання № 5, дітям пропонувалося усвідомити і передати значення конкретно-історичних понять: капище, тризна і волхви. 90 % представників експериментальних класів виконали це завдання на відмінно, а в учнів контрольних класів цей показник сягав 67,2 %.

Таким чином, на етапі закріплення учні експериментальних класів набрали 48,6 балів (81 %), а в контрольних класах рівень сформованості історичних понять становив 40 (66,8 %). Різниця склала 14,2 % і майже збіглася з попередніми результатами на етапі закріплення.

Після декількох днів (залежно від розкладу занять у кожній школі) нами було проведене повторне дослідження на етапі перевірки вивченого матеріалу. Отримані дані свідчили про те, що розумово відсталі учні, навіть через невеликий проміжок часу, забувають навчальний матеріал, змішують ознаки понять, плутають терміни.

В експериментальних класах на запитання № 1 правильні відповіді склали 65 %, що на 3 % менше, ніж на етапі закріплення вивченого матеріалу. Гірші показники були зафіксовані і в учнів

контрольних класів, де 53,3 % дітей добре усвідомили і відтворили причини виникнення релігійних вірувань, що на 13,9 % менше попередніх результатів.

На запитання № 2 правильно відповів 61 % школярів експериментальних класів, що на 2 % менше попередніх показників, а показники правильних відповідей у контрольних класах дорівнювали 25,1 %, що на 11,1 % гірше від їх результатів на етапі закріплення.

Найменше правильних відповідей учні експериментальних класів дали на запитання № 3 – 51 %, що на 6 % менше попередніх результатів. Результати у контрольних класах відповідали позначці 21,2 %, що на 6,4 % менше попередніх показників.

Низький рівень відтворення знань у завданні № 3 пояснюється тим, що запитання фактично складається з двох частин: відтворення у пам'яті імен богів та пошук асоційованих зв'язків з природними стихіями, які вони уособлюють. Крім того, на якість учнівських відповідей мала вплив перерва від моменту закріплення матеріалу до його перевірки.

Оцінюючи відповіді дітей у завданні № 4, можемо зазначити, що кількість правильних відповідей в експериментальних класах зменшилася і становила 82 %, що на 5 % менше попередніх даних, а у контрольних класах цей показник дорівнював 36,7 % , що на 11,6 % менше.

Щодо знання конкретно-історичних понять (завдання № 5), то учні експериментальних класів добре їх усвідомили і правильно пояснили їх значення, хоч кількість правильних відповідей зменшилася на 7 % і склала 83 %. У контрольних класах більше половини школярів (51 %) правильно пояснили значення конкретно-історичних понять, що на 16,2 % менше попередніх результатів.

Загальний рівень сформованості історичних понять в експериментальних класах на етапі відстроченої перевірки вивченого матеріалу склав 77 % (46,2 бала), що на 4 % менше попередніх даних.

Рівень сформованості історичних понять в учнів контрольних класів через проміжок часу у декілька днів становив 57,8 % (34,7 балів), що на 9,4 % менше попередніх результатів.

Аналізуючи дані отримані в експериментальних і контрольних класах, можемо стверджувати, що рівень сформованості історичних понять в експериментальних класах вищий. На етапі закріплення, одразу після вивченого нового матеріалу, різниця у показниках сягала 13,2 – 14,2 %, а через невеликий проміжок часу, на наступному уроці, при перевірці домашнього завдання, показник виріс до 19,2 %, хоч учні експериментальних та контрольних класів показали гірші знання, ніж одразу після знайомства з новою темою. Це пояснюється, на нашу думку, особливостями психофізичного розвитку розумово відсталих дітей. Відсоток зниження рівня запам'ятовування і володіння історичними поняттями в учнів експериментальних класів був меншим на 4 %, а в контрольних – на 9,4 %.

Отже, результати дослідження дозволяють зробити висновок, що учні експериментальних класів більш свідомо засвоюють історичні поняття та менше забувають навчальну інформацію.

Для підтвердження чи спростування отриманих даних нами були проведені аналогічні експерименти у різні місяці навчання, на окремих уроках тем «Виникнення давньоруської Київської держави», «Розквіт давньоруської Київської держави», «Ослаблення Київської держави», «Галицько-Волинська держава» (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Загальні показники сформованості історичних понять
у розумово відсталих учнів при вивченні різних тем**

Назви тем, етапи уроків Класи	Виникнення давньоруської Київської держави		Розквіт Київської держави		Ослаблення Київської держави		Галицько- Волинська держави	
	Закріплення (%)	Перевірка (%)	Закріплення (%)	Перевірка (%)	Закріплення (%)	Перевірка (%)	Закріплення (%)	Перевірка (%)
Експериментальні класи	82,8	78,6	81,4	77,6	79,8	75,4	80,5	76,9
Контрольні класи	67,6	57,8	68,4	56,6	67,3	55,4	67,4	58,7
Різниця	15,2	20,8	13	21	12,5	20	13,1	18,2

Як бачимо з таблиці 3.3, рівень засвоєння історичних понять і використання їх у практичній діяльності учнями експериментальних класів протягом усього навчального процесу був вищим, ніж у контрольних класах.

Ефективність комплексного використання методу дидактичних ігор у порівнянні з традиційними на етапі закріплення вивченого матеріалу в середньому становила 13,7 %, а на етапі перевірки знань – 19,8 %. На нашу думку, цінним є показник 19,8 %, який свідчить про володіння розумово відсталими учнями історичними поняттями та пов'язаними з ними практичними вміннями через певний проміжок часу.

Вчителі експериментальних класів відмічали позитивне ставлення учнів до вивчення історичних питань, сталий інтерес до уроків історії та активну позицію більшості семикласників на всіх етапах занять.

Описуючи навчальну діяльність дітей контрольних класів на уроках історії, їх учителі не змогли охарактеризувати її як таку, що суттєво відрізняється від інших навчальних предметів. На їх думку, школярі ставились до занять позитивно, але не достатньо виразно, з проявом епізодичного інтересу, залежно від власних уподобань і тем, які вивчалися.

Отже, під час формувального експерименту учні експериментальних і контрольних класів перебували у схожих умовах: відвідували однакову кількість занять з історії, використовували ідентичні підручники та атласи. Різниця полягала у методах навчання розумово відсталих дітей, а саме: у контрольних класах застосовувалися традиційні методи, а в експериментальних – на основних етапах уроків провідним був метод дидактичних ігор.

Розробляючи ігри під конкретні теми уроків, ми намагалися в них формувати в учнів уміння знаходити причинно-наслідкові, хронологічні, географічні зв'язки між історичними подіями і явищами, а для міцності сформованих понять пов'язували навчальний матеріал з раніше вивченим.

Перевірка рівня засвоєння історичних понять на етапі закріплення вивченого матеріалу показала ефективність методу дидактичних ігор в експериментальних класах. Різниця у показниках склала 13,2 %.

Аналізуючи невеликий відсоток у показниках (нами очікувався більш високий результат) і спостерігаючи за навчальним процесом розумово відсталих учнів на уроках історії, ми помітили різницю у міцності засвоєних історичних понять у школярів експериментальних і контрольних класів. Для підтвердження спостереження були проведені дослідження на встановлення різниці у рівнях засвоєння історичних понять на етапах закріплення уроку та через певний час, на наступному занятті, при перевірці домашнього завдання.

Результати експерименту підтвердили ефективність методу дидактичних ігор у формуванні історичних понять у розумово відсталих учнів. Середній рівень засвоєння понять в експериментальних класах на етапі закріплення вивченого матеріалу становив від 79,8 % до 82,8 %, а в контрольних класах – від 67,3 % до 68,4 %. Різниця складала від 12,5 % до 15,2 % (середній показник – 13,7 %).

Щодо міцності засвоєних понять, то на наступному занятті, під час перевірки домашніх завдань, відповідаючи на аналогічні запитання, учні 7-х класів продемонстрували дещо інші результати. Зокрема, в експериментальних класах були зафіксовані показники сформованості історичних понять і вмінь їх використання на рівні 75,4 % – 78,6 %, а в контрольних класах – у межах від 55,4 % до 58,7 %. Різниця в середньому склала 19,8 %.

Необхідно відмітити зниження рівня володіння історичними поняттями, навіть через невеликий проміжок часу, як в експериментальних, так і в контрольних класах. В учнів експериментальних класів цей показник знизився в середньому на 4 %, а в школярів контрольних класів цей показник впав до 9,4 %.

Як бачимо, міцність сформованих історичних понять у розумово відсталих дітей з часом зменшується, хоч в експериментальних класах цей показник був майже у двічі меншим.

Проаналізувавши зазначені експериментальні дані, вважаємо за необхідне провести тематичні контрольні зрізи та підсумкові річні тестові завдання з обома групами учнів для з'ясування міцності володіння сформованими історичними поняттями та вміннями їх практичного застосування школярами з вадами інтелекту.

3.4. Аналіз результативності методу дидактичних ігор у формуванні історичних понять

Для визначення ефективності моделі і методу дидактичних ігор в цілому, у рамках навчального року та для дослідження міцності засвоєння історичних понять як одного з критеріїв діагностування рівня володіння знаннями нами було вирішено провести відстрочені контрольні зрізи.

З цією метою у даній частині були поставлені наступні завдання:

1) розробити контрольні зрізи з провідних тем початкового курсу історії України для учнів 7-х класів спеціальної школи;

2) розробити підсумкові контрольні завдання для визначення рівня ефективності усвідомлення історичних понять розумово відсталими семикласниками;

3) розробити змістове наповнення вищезазначених завдань відповідно програмовим вимогам до знань і вмінь з історії для учнів 7-х класів;

4) провести математичне опрацювання отриманих даних, яке дозволить зробити висновок про рівень ефективності дидактичних ігор у формуванні історичних понять.

Щодо тематичних контрольних зрізів, то нами були розроблені завдання до тем «Від найдавніших часів до встановлення державності» (11 год.), «Виникнення давньоруської Київської держави» (8 год.), «Розквіт давньоруської Київської держави» (9 год.). Спільні контрольні завдання були розроблені до тем «Ослаблення Київської держави» (4 год.), «Падіння Київської держави» (3 год.), «Галицько-Волинська

держава» (4 год.), у яких формуються схожі загальноісторичні поняття, розглядаються історичні події в один хронологічний період та у територіальних межах однієї держави, події, які стосуються переважно міжусобних війн та боротьби з кочівниками (монголо-татарами). Сумарно дані теми вивчаються тривалий час (10 год.).

У контрольних завданнях пропонувалося дати визначення історичних понять, виділити їх суттєві ознаки.

Ми також усвідомлюємо, що для успішного визначення понять необхідна певна кількість історичних фактів, локалізованих у часі і просторі, та пов'язаних з ними історичних персонажів, детальне вивчення яких буде опорою для більш глибокого засвоєння загальноісторичних понять, тому у тематичних зрізах і контрольних тестах пропонувалися завдання на:

а) знаходження понять або історико-географічних об'єктів на історичній карті чи в атласі;

б) вміння знаходити історико-географічні об'єкти на сучасній територіально-адміністративній карті України;

в) вміння локалізувати найважливіші історичні події у часі, визначати їх віддаленість від сучасності;

г) вміння співставляти рік (подію) зі століттям, визначати його частину;

д) вміння давати характеристику найважливішим історико-політичним діячам, оцінювати їх діяльність;

е) вміння визначати послідовність і тривалість історичних подій;

є) вміння порівнювати окремі історичні події, явища, встановлювати їх відмінності і схожість;

ж) вміння наводити приклади найвідоміших культурних пам'яток;

з) вміння визначати причинно-наслідкові зв'язки історичних подій.

Розробляючи тематичні контрольні завдання, ми спиралися на матеріали підручника з історії для 7 класу спеціальної школи та враховували вимоги програми з історії для розумово відсталих семикласників [223; 225].

Тематичні контрольні зрізи вміщували різні завдання. Наприклад, до теми «Від найдавніших часів до встановлення

державності» пропонувалося завдання № 1, яке було узагальнюючим і вміщувало інформацію та основні поняття з більшості оповідань (4 з 6), передбачало з'ясування рівня володіння учнями історичними поняттями з даної теми.

Щодо змістового наповнення, то, виконуючи завдання № 1, діти повинні орієнтуватися у хронології появи людства на території України, бути компетентними в особливостях життя в давні часи, орієнтуватися в основних видах діяльності пращурів, знати про їх житла, знаряддя праці, матеріали, з яких вони виготовлялися, про тварин, які були приручені ними, зернові культури, які вони вирощували та ін.

Завдання № 2 спрямоване на діагностування рівня усвідомлення розумово відсталими школярами тривалості часу та вмінь його визначення. Дітям пропонувалося визначити, зі скількох століть складається тисячоліття.

У завданні № 3 перевірялася учнівська компетентність на знання східнослов'янських племен, їх місця проживання, діагностувалися вміння аналізувати дані про них та вміння працювати з історичною картою. Школярам пропонувалося підкреслити плем'я, яке мешкало в центральній частині сучасної України, в середній течії Дніпра, на його правому березі.

Розуміння логічних зв'язків історичного процесу перевірялося в дітей у завданні № 4, в якому потрібно було визначити хронологічну послідовність таких історичних явищ, як прихід людей на територію України, поява льодовика на землях нашої країни, особливості життя первісних людей (кочовий спосіб життя, видобування вогню, приручення тварин).

Рівень розуміння учнями причинно-наслідкових зв'язків діагностувався у завданні № 5, в якому необхідно було визначити причину спільного полювання на тварин первісними людьми.

Завдання № 6 було побудоване за дедуктивною логікою, в ньому школярам пропонувалося проаналізувати твердження про поняття «плем'я», відкинути хибні і підкреслити три правильні відповіді.

Завдання № 7 мало узагальнюючий характер і було спрямоване на визначення історичного поняття за конкретними даними. Розумово відсталим учням потрібно було об'єднати ознаки і встановити поняття. Цим поняттям у завданні було слов'янське житло – напівземлянка (див. додаток Л).

Аналогічні завдання були розроблені й для інших розділів (див. додатки Л. 1, Л. 2, Л. 3).

Аналізуючи результати відстроченої перевірки рівня сформованості історичних понять, зазначимо, що, виконуючи завдання, школярі експериментальних класів краще усвідомлювали їх суть, менше використовували допомогу вчителя та більш свідомо добирали ознаки й визначали поняття, але і у їх відповідях допускалися помилки. Зокрема, під час виконання тестів з теми «Від найдавніших часів до встановлення державності», у завданні № 1, 3,5 % учнів зробили лише окремі помітки у тексті завдання, які не мали нічого спільного із запропонованими поняттями, а 1,8 % – замість хронологічних даних вписали поняття «печери».

Учні контрольних класів, виконуючи завдання № 1, гірше усвідомлювали умови завдання і правила його виконання, і навіть після декількох консультацій 5,1 % дітей у своїх роботах не залишили жодних позначень, а 13,8 % школярів у місцях пропусків вписали зовсім інші терміни.

Досліджуючи завдання № 1 щодо правильності виконання, бачимо що 16 % школярів експериментальних класів допустили помилки і виконали завдання неправильно, а кількість помилок в учнів контрольних класів у цьому завданні сягала більше 50 %. Наприклад, у реченні «Під час похолодання люди навчилися видобувати _____, будувати житла з _____ та _____ тварин», учень у перший пропуск вставив слово «кістки», у двох наступних – «будинок» і «печери». Під час індивідуального аналізу відповіді семикласник Віталій Д. підтвердив, що йому було все зрозуміло. Хлопець не міг усвідомити і самотійно визнати власні помилки, аргументуючи свою відповідь тим, що видовбувати (замість «видобувати») з тварин із запропонованих слів

можна тільки кістки. Дві інші відповіді учень пояснив тим, що «житла – це будинки для людей, а печери – це житла для тварин, бо в них немає рук і вони не можуть щось побудувати». Подібні помилки допускали й інші представники контрольних класів, що свідчило про алогічність і фрагментарність розуміння завдань.

Розв'язуючи завдання № 1, представники експериментальних шкіл у 42,8 % випадків виконали його самостійно, 28,6 % дітей отримали загальну допомогу у вигляді стимулювання, підтримки, схвалення, активізації уваги, 16 % семикласників була надана допомога на вербальному рівні, їм проводився повторний інструктаж, надавалися пояснення, підказки, вказівки, і 12,5 % дітей виконували завдання спільно з учителем, під його контролем, тобто допомога надавалася на практичному рівні.

Рівень самостійності при виконанні завдання № 1 у дітей контрольної групи був значно нижчим. Учні постійно зверталися за допомогою, чекали підтвердження у вчителя правильності своїх дій, і лише 3,4 % учнів самостійно виконали завдання. Решті учням у 10,3 % випадків була надана загальна допомога, 58,6 % дітей отримали вербальну підтримку, і 27,6 % школярів – практичну допомогу.

Завдання № 2 для учнів експериментальних класів не виявилось складним, і переважна більшість дітей (71,4 %) виконала його самостійно і правильно, свідомо зазначивши, що 1 тисячоліття – це 10 століть. 7,1 % учнів навіть за підтримки вчителя виконали завдання неправильно, виокремивши декілька варіантів відповідей, 21,4 % виконали завдання правильно, але дітям була надана допомога залежно від їх потреб.

Для 12 % учнів контрольних класів завдання № 2 виявилось занадто складним. Діти неодноразово просили допомоги у поясненні суті і правил виконання завдання, але жодної відмітки у роботах не залишили, що свідчить про низький рівень усвідомлення ними навчального матеріалу.

Помилки у завданні № 2 були виявлені у 22,4 % робіт контрольної групи. Школярі у 13,8 % випадків вважали, що 1 тисячоліття

складається з 20 століть, а 8,6 % дітей були впевнені, що 5 століть відповідають 1 тисячоліттю. Виконуючи зазначене завдання, 74,1 % дітей не змогли справитися з ним без допомоги вчителя: 34,5 % школярам була надана практична допомога, а 39,7 % – вербальна. Інші учні виконували роботу переважно самостійно, але 10,3 % дітей отримали загальну підтримку.

Завдання № 3 для учнів обох груп виявилось нескладним. 75 % учнів експериментальних шкіл і 51,8 % школярів контрольних класів виконали його самостійно і правильно. 3,6 % дітей з експериментальних класів, не усвідомивши суті завдання № 3, обвели на карті замість території проживання племені полян землі сусідніх племен, причому у 1,8 % робіт землі полян були поділені навпіл.

У контрольній групі 3,4 % семикласників залишили завдання № 3 недоторканим, хоч учителями проводилася відповідна пояснююча робота. Аналізуючи відповіді, можна стверджувати, що в учнів контрольних класів слабо розвинуте історико-просторове орієнтування, діти у 13,8 % випадків дали неправильні відповіді, підкресливши інші племена, які жили біля Дніпра (радимичі, сіверяни, уличі). Решта правильних відповідей була отримана учнями за допомогою вчителя, зокрема 10,3 % дітей отримали загальну, 20,7 % – вербальну і 17,2 % дітей – практичну допомогу.

Виконуючи завдання № 4, на встановлення хронологічної послідовності історичних подій, 78,6 % школярів експериментальних класів виконали завдання правильно, без додаткових консультацій та підказок. 5,4 % семикласників залишили завдання недоторканими. У 16 % робіт завдання № 4 було виконане не повністю, діти частково заповнили логічний ланцюжок, вписавши лише одну відповідь.

Під час виконання завдання практична допомога в експериментальних класах надавалася у 10,7 %, вербальна у – 7,1 %, загальна – 3,6 % випадків.

Учні контрольних класів (27,5 %) у завданні № 4 під час побудови хронологічного ланцюжка замість букв, які позначали подію, вписали текст самих історичних фактів. Ми не вважали такі відповіді

помилковими, хоч, на нашу думку, це свідчить про проблеми в усвідомленні виконання завдань.

Аналізуючи виконання контрольною групою завдання № 4, ми з'ясували, що 44,8 % дітей зробили його самостійно і правильно, 24,2 % правильно, але з допомогою педагога, а 31 % дітей неправильно визначили послідовність розвитку людства на території України.

55,1 % дітей не змогли самостійно виконати роботу, отримавши у 31 % випадків практичну, у 17,2 % – вербальну і у 6,9 % – загальну допомогу.

Найкраще школярі експериментальних класів виконали завдання № 5. 93 % учнів самостійно і правильно розв'язали його. Решта дітей припустилася помилок, зокрема, 3,5 % школярів вважали дві відповіді правильними, і така ж кількість дітей (3,5 %) обвела всі відповіді, що свідчить про слабе розуміння умов завдання або нездатність дітей обрати найбільш правильну відповідь із запропонованих.

Розв'язуючи завдання № 5, 70,7 % школярів контрольних класів самостійно і правильно виконали його, визначивши причину спільного полювання первісних людей. 22,4 % дітей продемонстрували низький рівень усвідомлення навчального матеріалу, вибравши неправильну відповідь причини гуртового полювання («одному важко донести здобич додому»), решта дітей за незначної допомоги справилася із завданням.

Виконуючи завдання № 6, на виділення основних ознак поняття «плем'я», 44,6 % учнів експериментальних класів самостійно, а 21,4 % за допомогою вчителя виконали завдання правильно.

Характеризуючи повноту відтворення історичних понять розумово відсталими учнями у завданні № 6, відзначаємо: 7,1 % школярів експериментальних класів змогли виділити лише одну суттєву ознаку поняття «плем'я», відмітивши у 5,3 % випадків відповідь «об'єднання людей», а у 1,8 % – «проживання людей на одній території». 3,5 % семикласників відмітили по дві важливі ознаки зазначеного поняття, виділивши такі відповіді, як «спільна мова, віра,

звичаї у людей» та «об'єднання людей». 5,6 % дітей за практичної підтримки вчителя також змогли виокремити одну-дві ознаки.

Необхідно зазначити, що 16 % школярів експериментальних класів не справилися із завданням і всі обрані ними ознаки виявилися несуттєвими або неправильними. 1,8 % учнів, не усвідомивши умов завдання, обрали не запропоновані ознаки поняття «плем'я», а спробували самостійно дати визначення поняття, вказавши, що плем'я – це люди, які жили разом.

В аналогічному завданні учні контрольних класів без додаткових консультацій правильно дали відповіді у 10,3 % випадків, а за незначної допомоги у – 13,8 %.

Виконуючи завдання № 6, 24,1 % дітей замість вибору трьох правильних ознак поняття «плем'я» обрали від 4 до 6, що підкреслило слабкість свідомого використання учнями контрольних класів суттєвих ознак історичних понять.

51,8 % учнів, обираючи три ознаки поняття «плем'я», підкреслили лише одну правильну відповідь. У 32,8 % випадків цією ознакою було визначення «об'єднання людей», у 10,4 % робіт була підкреслена ознака «проживання людей на одній території» і 8,6 % дітей підкреслили «спільна мова, віра, звичаї у людей».

При виконанні завдання № 7, на узагальнення даних і визначення історичного поняття, лише 35,7 % школярів експериментальних класів самостійно і правильно виконали його, решта дітей (42,9 %) лише при отриманні допомоги розв'язала завдання.

У даному завданні 21,4 % школярів зробили помилки, вписавши термін «землянка» (16,1 %), «земляна хата» (3,5 %), «яма» (1,8 %).

Виконуючи завдання № 7, 13,8 % школярів після неодноразових пояснень у вчителя вписали слово «будинок» (5,1 % – «хата»), не усвідомивши, що потрібно записати конкретну назву слов'янського житла.

Під час виконання завдання № 7, 41,4 % учнів контрольних класів мали значні труднощі у визначенні історичного поняття за його ознаками. Ці діти не виконали завдання взагалі, не залишивши жодних

позначок. Інші діти (10,3 %) правильно виконали, але за допомогою вчителя, і лише 3,4 % учнів самостійно і правильно розв'язали завдання.

Для узагальнення показників відстроченої тематичної перевірки нами використовувалася формула 3.3. З'ясовано, що в експериментальних класах 11,47 % завдань було виконано на низькому рівні, 11,25 % – на середньому, 14,28 % – на достатньому і 63 % – на високому рівні. Учні контрольних класів виконали 30,28 % тестових завдань на низькому рівні, 31,29 % – на середньому, 9,87 % – на достатньому і 28,56 % – на високому рівні.

Загальні результати відстроченої перевірки висвітлені у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

**Результати відстроченої тематичної перевірки знань учнів
експериментальних і контрольних класів**

№ завдання	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	Рівні				Рівні			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
	%	%	%	%	%	%	%	%
1	12,5	16	28,6	42,8	27,6	58,6	10,3	3,4
2	7,1	14,3	7,1	71,4	34,5	39,7	10,3	15,5
3	3,6	10,7	10,7	75	17,2	20,7	10,3	51,8
4	10,7	7,1	3,6	78,6	31	17,2	6,9	44,8
5	7,1	-	-	92,9	22,4	-	6,9	70,7
6	17,9	16	21,4	44,6	24,1	51,8	13,8	10,3
7	21,4	14,3	28,6	35,7	55,2	31	10,3	3,4

Проаналізувавши відстрочений зріз знань з теми «Від найдавніших часів» за встановленими критеріями, ми визначили рівень міцності володіння історичними поняттями в експериментальних і контрольних класах. З цією метою була використана формула 3.2 та отримані такі результати (табл. 3.5).

Як бачимо, відстрочене тематичне тестування показало різний рівень сформованості історичних понять у школярів експериментальних і контрольних класів. Діти продемонстрували різні знання історичних понять і практичні вміння їх використання. Загальна різниця результатів експериментальних і контрольних класів становила 22,1 бали (26,3 %).

Таблиця 3.5

Рівень володіння історичними поняттями учнями спеціальних шкіл за результатами відстроченої тематичної перевірки

Експериментальні класи	Кількість балів	Контрольні класи	Кількість балів
Глинська СЗОШ	61,5	Прилуцька СЗОШ	38,4
Грунська СЗОШ	63,4	Розбишівська СЗОШ	35,2
Сумська СЗОШ	62,8	Улянівська СЗОШ	39
Херсонська СЗОШ №2	56,6	Херсонська СЗОШ №1	45,1
Шалигинська СЗОШ	59,7	Штепівська СЗОШ	35,9
Середній показник	60,8	Середній показник	38,7

Проведені відстрочені зрізи знань з інших тем підтвердили різницю у міцності засвоєних історичних понять і вмінь в учнів обох груп (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Результати відстрочених тематичних перевірок з основних тем курсу в учнів експериментальних і контрольних класів

Назви тем Класи	Від найдавніших часів до встановлення державності		Виникнення давньоруської Київської держави		Розквіт давньоруської Київської держави		Ослаблення, падіння Київської держави. Галицько-Волинська держава	
	Бали	%	Бали	%	Бали	%	Бали	%
Експериментальні класи	60,8	72,4	61,8	73,5	59,8	71,2	61,6	73,3
Контрольні класи	38,7	46,1	41	48,8	37,1	44,1	39,1	46,5
Різниця	22,1	26,3	20,8	24,7	22,7	27,1	22,5	26,8

Зокрема, аналізуючи результати тестових завдань з теми «Виникнення давньоруської Київської держави», відзначаємо, що різниця склала 24,7 %. Перевірка володіння поняттями у дітей з теми «Розквіт давньоруської Київської держави» дала змогу встановити різницю у 27,1 %, а з тем «Ослаблення Київської держави», «Падіння Київської держави», «Галицько-Волинська держава» у 26,8 % на користь експериментальних класів.

Аналізуючи результати всіх відстрочених тестових завдань, можемо зробити висновок, що міцність знань краща в учнів, у навчанні яких використовувалися дидактичні ігри. Вони краще володіли поняттями, успішніше виділяли їх ознаки. Різниця склала від 24,7 % до 27,1 %. (рис. 3.5).

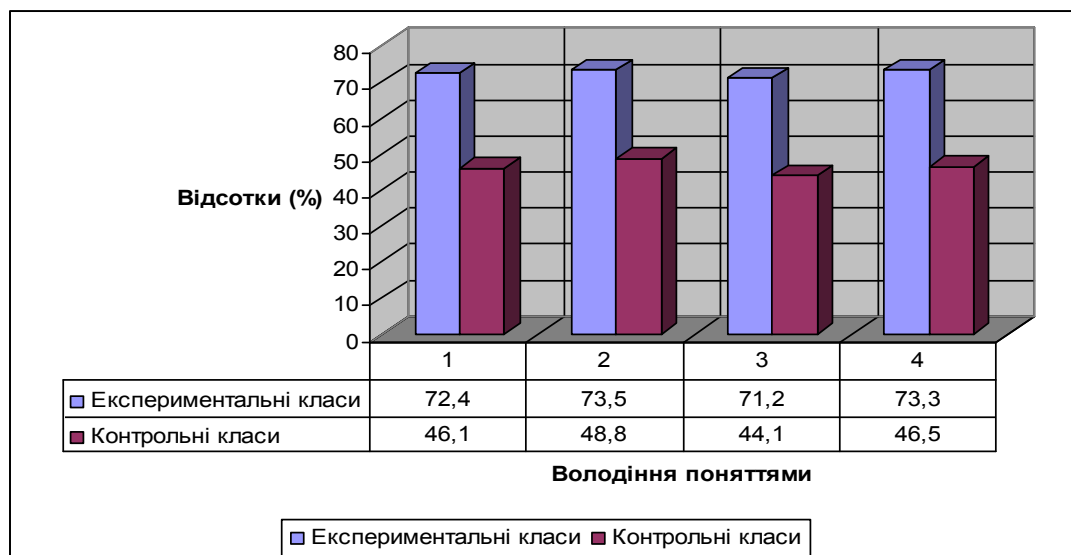


Рис. 3.5. Рівень сформованості історичних понять за результатами тематичних зрізів знань

Для об'єктивного визначення ефективності будь-якого методу навчання необхідна перевірка засвоєних знань і вмінь у кінці навчального року, тому нами був розроблений підсумковий контрольний зріз, який передбачав діагностування теоретичного і практичного рівнів володіння історичними поняттями в учнів експериментальних і контрольних класів.

Підсумковий зріз знань за принципом побудови не відрізнявся від тематичних тестів і складався з семи завдань, орієнтованих на діагностування знань учнями найголовніших історичних понять курсу історії за 7-й клас та з'ясування рівня опанування ними вміннями локалізувати найважливіші історичні події у часі, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, визначати хронологічну послідовність, знаходити історико-географічні об'єкти на сучасній карті, узагальнювати дані та визначати за ними історичного діяча, виділяти суттєві ознаки історичного явища (див. додаток М).

Отримані результати підсумкового тестування наведені у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

**Результати контрольної перевірки володіння історичними
поняттями учнями експериментальних і контрольних класів**

№ завдання	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	Рівні				Рівні			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
	%	%	%	%	%	%	%	%
1	10,7	37,5	21,4	30,4	50	32,7	17,3	-
2	10,7	3,6	19,7	66	84,5	8,6	6,9	-
3	12,5	5,4	10,7	71,3	77,6	12	10,4	-
4	23,2	-	7,1	69,7	60,3	22,4	17,3	-
5	12,5	8,9	21,4	57,2	72,4	15,5	6,9	5,2
6	5,4	-	17,8	76,8	50	-	-	50
7	12,5	26,8	10,7	50	25,9	60,3	13,8	-

Використовуючи формули 3.2 і 3.3, ми визначили загальні показники сформованості історичних понять у розумово відсталих учнів у відсотках та балах. В експериментальних класах на високому рівні виконали завдання 60,2 % учнів, набравши від 67 до 84 балів, на достатньому – 15,5 % дітей, отримавши від 46 до 66 балів, на середньому – 11,8 % школярів, роботи яких були оцінені від 25 до 45 балів, і на низькому рівні – 12,5 % семикласників. Середній показник по експериментальних класах становив 59,6 балів, що складало 70,9 % від максимальної суми балів.

Підсумовуючи аналіз учнівських робіт контрольних класів, зазначимо, що на високому рівні виконали завдання 7,9 % учнів, отримавши від 67 до 84 балів, на достатньому рівні виконали тести 10,4 % дітей, набравши від 46 до 66 балів, на середньому – 21,6 %, отримавши від 25 до 45 балів, і на низькому – 60,1% школярів, роботи яких були оцінені від 0 до 24 балів. Середній показник по контрольних класах становив 25 балів, що у відсотковому еквіваленті дорівнювало 29,7 %.

Як бачимо, різниця у показниках експериментальних і контрольних класів склала 41,2 %, що підкреслило ефективність методу дидактичних

ігор у формуванні історичних понять у розумово відсталих учнів і засвідчило міцність та усвідомленість сформованих знань і вмінь.

На кінець навчального року учні експериментальних класів володіли історичними поняттями на достатньому рівні (59,6 балів), а в контрольних класах цей рівень був середнім (25 балів).

Для об'єктивної перевірки отриманих даних нами було використано лінійний кореляційний аналіз К. Пірсона. Зазначений метод підтвердив більш якісний взаємозв'язок між основними компонентами навчальної діяльності учнів експериментальних класів і результатами розв'язання підсумкових тестових завдань. Зокрема, в учнів експериментальної групи ступінь взаємозв'язку між заданими показниками був високим (від $r=0,62$ до $r=0,67$), а у школярів контрольної групи незначним (показники r -Пірсона від 0,33 до 0,38).

Інтерпретуючи показники, можемо зазначити, що розумово відсталі діти з експериментальних шкіл продемонстрували високий взаємозв'язок між рівнем самостійності виконання робіт і їх результативністю ($r=0,62$). Також було встановлено тісний зв'язок між елементами змістового компоненту діяльності учнів (повнота відповідей ($r=0,63$), правильність ($r=0,65$), усвідомленість ($r=0,67$)) та результатами тестування.

В учнів контрольних класів спостерігався середній рівень кореляції між такими компонентами, як самостійність виконання завдань ($r=0,33$), правильність ($r=0,35$), повнота відповідей ($r=0,36$) і їх усвідомленість ($r=0,38$) та результатами контрольного зрізу знань (див. додатки Н. 1, Н. 2, Н. 3, Н. 4).

Зазначені дані підтверджують рівень ефективності засвоєння історичних понять учнями експериментальних класів.

Таким чином, протягом навчального року нами проводилося формування історичних понять у розумово відсталих семикласників шляхом активного впровадження методу дидактичних ігор відповідно до запропонованої моделі та фіксувалися рівні володіння засвоєними поняттями в учнів експериментальних та контрольних класів. Перевірка продуктивності запропонованого методу відбувалася у декілька етапів:

1) контроль сформованих понять у кінці уроку, на етапі закріплення;

2) перевірка рівня знань на наступному уроці, на етапі повторення вивченого матеріалу;

3) контроль рівня володіння історичними поняттями в кінці теми;

4) підсумковий зріз знань у кінці навчального року.

Всі поетапні дані ми об'єднали і, користуючись формулою 3.2, визначили середні результати кожного контролю. Показники даних етапів засвідчили різницю у розумінні і використанні історичних понять в експериментальних і контрольних класах (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Середні показники результатів володіння історичними
поняттями учнями на різних етапах контролю**

Етапи Класи	I	II	III	IV
	%	%	%	%
Експериментальні	81,3	77,1	72,6	70,9
Контрольні	67,6	57,3	46,4	29,7
Різниця	13,7	19,8	26,2	41,2

Як бачимо з таблиці 3.8, міцність знань в учнів як експериментальних, так і контрольних класів з часом зменшувалася. Міцність не є сталою величиною, вона динамічна й постійно змінюється. Рівень володіння історичними поняттями в школярів експериментальних класів під час вивчення нових понять на уроці становив 81,3 %, а на кінець навчального року – 70,9 %, тобто навіть за умов використання дидактичних ігор, які забезпечували взаємозв'язок навчального матеріалу, постійне його повторення, корекцію і контроль, викликали інтерес в учнів та мотивували їх до навчання, рівень знань у них впав на 10,4 %. У контрольних класах нами фіксувалося значне падіння показників володіння історичними поняттями. Якщо на етапі закріплення вони становили 67,6 %, то під час підсумкового тестування вони склали 29,7 %, різниця сягала 37,9 % (рис. 3.6).

Отже, підсумкова перевірка засвідчила різницю у засвоєнні та практичному використанні історичних понять у розумово відсталих учнів експериментальних і контрольних класів на рівні – 41,2 %.

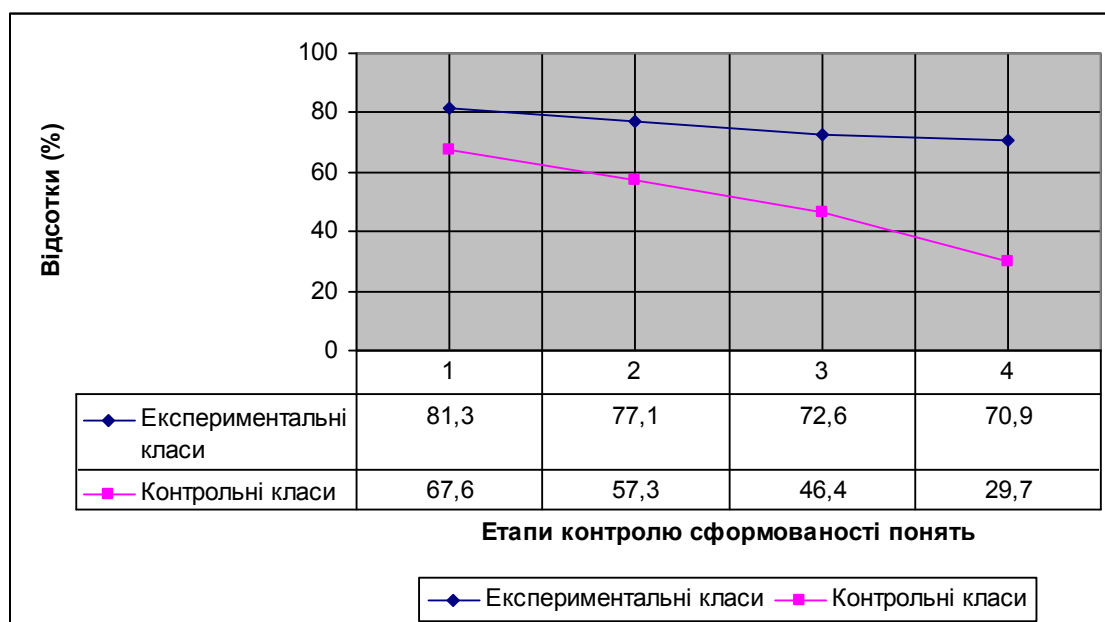


Рис. 3.6. Рівні міцності історичних понять в розумово відсталих учнів на всіх етапах контролю

Ми вбачаємо декілька причин такої різниці:

1) ефективність розробленої моделі дидактичної гри в спеціальній школі, яка створила оптимальні дидактичні умови для формування історичних понять у розумово відсталих дітей, сприяла чергуванню методів і прийомів навчання та підвищенню рівня розумової працездатності;

2) ефективність дидактичних ігор з відповідним змістовим наповненням, спрямованим на формування історичних понять у розумово відсталих семикласників в єдиному причинно-наслідковому ланцюжку історичних подій і явищ;

3) ефективність методу дидактичних ігор, який сприяв формуванню історичних понять у учнів експериментальних класів на основних етапах уроків, був провідним під час контролю і корекції, систематизації й узагальнення історичних знань, умінь і навичок, сприяв формуванню інтересу до вивчення питань історії та мотивував дітей до навчання;

4) недосконалість системи контролю вивченого матеріалу в підручнику для спеціальних шкіл «Оповідання з історії України. 7 клас» [269]. Аналіз запитань і завдань підручника дає підстави стверджувати, що в жодному оповіданні підручника немає запитань,

які б стосувалися раніше вивченого матеріалу або сприяли його повторенню чи пов'язували б у причинно-наслідкові зв'язки раніше вивчений матеріал з вивченим на уроці. На нашу думку, відсутність зв'язку між теоретичним матеріалом і практичними завданнями не сприяла міцному закріпленню сформованих понять в учнів контрольних класів. Лише на сторінках 49, 64 і 94 розміщені запитання і завдання для повторення (всього 26 на весь курс), з яких 7,6 % (2 запитання) мали практичний характер (заповнити карту і таблицю). Запитання в кінці кожного оповідання в основному були спрямовані на усні відповіді і лише 4,45 % мали практичне спрямування (0,75 % пов'язані з хронологічним матеріалом, а 3,7 % – з формуванням історико-просторових уявлень).

Результати експериментального дослідження засвідчили перевагу розробленої моделі та методу дидактичних ігор у навчальному процесі спеціальної школи, оскільки в експериментальних і контрольних класах за один і той же час формування історичних понять, міцність засвоєних знань і використання їх у навчальній діяльності досягли різного рівня.

Отримані дані переконують нас у тому, що модель дидактичної гри забезпечує ефективніші умови для інтенсифікації процесу формування системи історичних понять у розумово відсталих школярів, ніж умови, в яких навчались учні контрольних класів.

Аналіз експериментальних даних дозволив з'ясувати, що використання дидактичних ігор при формуванні історичних понять сприяло активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів не тільки на уроках, а й в позаурочний час, підвищило інтерес і мотивацію до вивчення історії, створило активне середовище, в умовах якого виховувались повага до однокласників, толерантне ставлення і бажання допомогти дітям з меншими пізнавальними здібностями, формувалася досвід поведінки в умовах перемоги і поразки, розвивалися почуття відповідальності, колективізму, формувались лідерські якості.

ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад та узагальнення проведеного експериментального дослідження проблеми дидактичної гри як методу формування історичних понять у розумово відсталих учнів дали змогу дійти таких висновків:

1. Теоретико-методологічний аналіз проблеми дидактичної гри в педагогічній науці дав можливість виявити сутність методу дидактичної гри, яка полягає у створенні умовної ситуації, що через спеціальні правила та завдання регламентує навчально-ігрову діяльність дітей, спрямовуючи її на досягнення дидактичної мети. Встановлено, що метод дидактичної гри складається з таких взаємопов'язаних структурних елементів, як дидактичне та ігрове завдання, ігрові дії, правила, результат, обладнання та часовий регламент.

2. Визначено метод дидактичної гри як спосіб спільної взаємодіяльності вчителя й учнів, що спрямовує школярів на досягнення навчальної мети через виконання ними ігрових завдань. Розроблено модель методу дидактичної гри з формування історичних понять у розумово відсталих учнів, яка має діяльнісний характер і поєднує окремі компоненти в цілісну інтегровану динамічну систему. Обґрунтовано структуру моделі методу дидактичної гри, що складається з цільового, змістового, операційно-діяльнісного, стимулюючо-мотиваційного та оцінково-результативного компонентів. Встановлено, що відсутність чи обмежене функціонування певного компонента порушує гру, формалізуючи її.

3. Обґрунтовано зміст дидактичної гри як методу формування історичних понять у розумово відсталих учнів, що включає класифікацію, комплекси та методику застосування дидактичних ігор на уроках історії в спеціальній школі. Визначено класифікацію дидактичних ігор у навчанні історії дітей із розумовою відсталістю за ознаками: дидактична ціль та джерело отримання знань, характер пізнавальної діяльності учнів та ступінь керівництва грою, тривалість

гри і кількість її учасників, логіка передачі знань і сутнісна основа гри, рівень складності та змістовий компонент. Встановлено, що ознакою дидактичних ігор є їх дидактичне спрямування, відповідно до якої створено навчально-ігрові комплекси, які вміщують ігри орієнтовані на мотивацію та актуалізацію раніше вивченого матеріалу, на вивчення нового матеріалу, на закріплення вивчених понять, на перевірку рівня сформованості історичних понять та їх корекцію, на систематизацію й узагальнення знань.

4. Розроблено методику проведення дидактичних ігор на уроках історії в спеціальній школі, визначено дії суб'єктів навчально-ігрового процесу на уроці, висвітлено діяльність учителя і школярів на всіх етапах гри. Розкрито компоненти підготовчого етапу методики: вибір гри та її назви, розробка правил, виготовлення наочності, консультування дітей; детально описано елементи вступного етапу – емоційну підготовку дітей, поділ їх на команди, пояснення ігрових завдань і правил гри; розглянуто особливості основного етапу – гру розумово відсталих підлітків та їх емоційну підтримку педагогом; описано складові заключного етапу (підбиття підсумків, повідомлення результатів та аналіз ігрових дій школярів).

5. Визначено рівні сформованості історичних понять у розумово відсталих школярів – низький, середній, достатній і високий – та розроблено їхні якісні та кількісні характеристики. Визначено рівень сформованості історичних понять у розумово відсталих школярів відповідно до таких компонентів навчальної діяльності учнів, як: повнота, усвідомленість, правильність відповідей та самостійність виконання завдань; узагальнювальним показником якості засвоєння навчального матеріалу обрано критерій – міцність сформованих історичних понять.

6. Експериментально доведено ефективність розробленого змісту дидактичної гри як методу формування історичних понять у розумово відсталих учнів на різних етапах контролю. На етапі закріплення вивченого матеріалу рівень володіння поняттями в учнів експериментальних класів був вищим на 13,7 % ніж показники

контрольних груп. На етапі повторення вивченого матеріалу констатовано зростання на 19,8 % в експериментальній групі. Показники тематичних результатів засвідчили зростання рівня сформованості історичних понять в експериментальних класах на 26,2 %. На підсумковому контрольному етапі, у кінці навчального року, констатовано показники зростання в експериментальних класах на 41,2 % у порівнянні з контрольними.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення сфер застосування методу дидактичної гри при вивченні інших навчальних предметів, розробка комп'ютерних ігор на історичну тематику та дослідження їх впливу на продуктивність засвоєння програмового матеріалу розумово відсталими учнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азаров Ю. П. Радость учить и учиться / Ю. П. Азаров – М. : Политиздат, 1989. – 335 с.
2. Аксенова А. К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1–4 классах вспомогательной школы : книга для учителя / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учебник для студентов дефектологических факультетов педвузов / А. К. Аксенова. – М. : Владос, 2004. – 316 с.
4. Аксенова А. К. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 32 – 37.
5. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе : пособие для учителя / [А. Г. Колосков, Г. В. Клокова, П. С. Лейбенгруб и др.] ; под ред. А. Г. Колоскова. – М. : Просвещение, 1984. – 272 с.
6. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк. – К. : Радянська школа, 1981. – 203 с.
7. Амонашвили Ш. А. В школу с шести лет / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
8. Андрасян А. Л. Музично-дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з вадами зору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Анжела Львівна Андрасян. – Одеса, 2003. – 202 с.
9. Андриященко Н. П. Взаємодія ігрової та навчальної діяльності / Н. П. Андриященко // Дефектологія. – 2007. – № 1. – С. 38 – 40.
10. Андриященко Н. П. Поєднання гри та навчання на уроках української мови в 1 класі спеціальної школи / Н. Андриященко // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 41 – 42.
11. Аникеева Н. П. Воспитание игрой : книга для учителя / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
12. Ардобацкая Е. В. Коррекционная направленность дидактических игр в формировании количественных представлений у учеников вспомогательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Екатерина Владимировна Андрасян. – К., 1999. – 190 с.
13. Ардобацька К. В. Використання навчальних ігор на уроках математики в перших класах допоміжної школи / Катерина Ардобацька // Дефектологія. – 1997. – № 1. – С. 29 – 31.
14. Бакрадзе К. С. Логика / К. С. Бакарадзе. – Тбилиси : Изд-во Тбилисского ун-та, 1951. – 192 с.
15. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі / К. О. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 328 с.

16. Баханов К. О. Модель навчання гри / К. О. Баханов // Історія в школі. – 2000. – № 10. – С. 12 – 17.
17. Баханов К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання : poradnik молодого вчителя історії / К. О. Баханов. – Харків : Основа, 2008. – 159 с.
18. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Н. М. Бібік. – К., 1998. – 40 с.
19. Блехер Ф. Н. Дидактические игры и занимательные упражнения в первом классе / Ф. Н. Блехер. – М.: Просвещение, 1964. – 184 с.
20. Блехер Ф. Н. Математика в детском саду и нулевой группе / Ф. Н. Блехер. – М. : Просвещение, 1934. – 160 с.
21. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 348 с.
22. Богуславская З. М. Игра как своеобразная форма деятельности детей : психология игры / З. М. Богуславская. – М. : Педагогика, 1978. – 300 с.
23. Богуславская З. М. Психологические особенности познавательной деятельности детей-дошкольников в условиях дидактической игры / З. М. Богуславская. // Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. : А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М. : Просвещение, 1966. – С. 254 – 268.
24. Бондар В. І. Дидактика : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
25. Бондаренко А. К. Развитие самостоятельности мышления детей подготовительной к школе группы с помощью словесных дидактических игр : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. К. Бондаренко. – М., 1974. – 27 с.
26. Борзова Л. П. Игры на уроке истории : метод. пособие для учителей / Л. П. Борзова. – М. : Владос-Пресс, 2001. – 160 с.
27. Бородова А. Л. Дидактическая игра как средство развития детей (третий год жизни) / А. Л. Бородова. – Минск : Народная асвета, 1967. – 68 с.
28. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе / А. А. Вагин. – М. : Просвещение, 1968. – 431с.
29. Вагин А. А. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах / А. А. Вагин, Н. В. Сперанская. – М. : Учпедгиз, 1959. – 436 с.
30. Вайнруб Е. М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы : учебно-методическое пособие / Е. М. Вайнруб, Г. М. Плешкановская. – К. : Радянська школа, 1989. – 96 с.
31. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.

32. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. В. Т. Бусел]. – К. : Перун, 2004. – 1440 с.
33. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62 – 76.
34. Винникова Г. В. Функции игры в разрешении детских конфликтов / Г. В. Винникова // Педагогика и психология игры. – Новосибирск, 1985. – С. 128.
35. Виховання дитини зі зниженим інтелектуальним розвитком в умовах сім'ї / за ред. Т. В. Сак. – К. : Науковий світ, 2008. – 156 с.
36. Власов В. С. Вступ до історії України : підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / В. С. Власов, О. М. Данилевська. – К. : Генеза, 2005. – 200 с.
37. Власов В. С. Зошит «Вступ до історії України» : 5 клас / В. Власов – К. : Літера ЛТД, 2009. – 80 с.
38. Власов В. С. Методика проведення дидактичних ігор на уроках пропедевтичного курсу «Вступ до історії України : 5 клас / В. Власов // Історія в школах України. – 2002. – № 1. – С. 27 – 31.
39. Власов В. С. Навчаємося у грі : конспекти уроків з курсу «Вступ до історії України» : 5 клас / В. С. Власов, О. М. Данилевська // Історія в школах України. – 2002. – № 6. – С. 26 – 33.
40. Власов В. С. Навчаємося у грі : конспекти уроків із курсу «Вступ до історії України» : 5 клас / В. С. Власов // Історія в школах України. – 2003. – № 1. – С. 16 – 21.
41. Возрастная и педагогическая психология / [В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.] ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
42. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 576 с.
43. Воронина М. В. Особенности временных представлений у умственно отсталых первоклассников / М. В. Воронина // Дефектология. – 1994. – № 5. – С. 37 – 39.
44. Воспитание детей в игре : пособие для воспитателя детского сада / [сост. : А. К. Бондаренко, А. И. Матусик]. – М. : Просвещение, 1983. – 192 с.
45. Вступ до історії України : підсумкові контрольні роботи : 5 клас / [авт. тексту О. Є. Святокум]. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 78 с.
46. Вступ до історії України : розробки уроків : 5 клас / [авт. тексту: О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – Харків : Ранок, 2007. – 224 с.
47. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
48. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников : книга для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.

49. Газман О. С. В школу – с игрой : книга для учителя / О. С. Газман, Н. Е. Харитонова. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
50. Газман О. С. О понятии детской игры / О. С. Газман // Игра в педагогическом процессе : межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1989. – С. 3 – 10.
51. Газман О. С. Роль игры в формировании личности школьника / О. С. Газман // Советская педагогика. – 1982. – № 9. – С. 60 – 64.
52. Галкін С. Г. Гра – шлях до впевненості / С. Г. Галкін // Шкільний світ. – 2004. – № 47. – С. 4 – 6.
53. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1985. – 45 с.
54. Гельфан Е. М. От игры к самовоспитанию / Е. М. Гельфан. – М. : Просвещение, 1964. – 84 с.
55. Гиттис И. В. Начальное обучение истории : метод. очерки / И. В. Гиттис ; под ред. В. Н. Вернадского. – Л. : Ленинградский гор. ин-т усовершенствования учителей исторических факультетов, 1939. – 200 с.
56. Гладкая В. В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида / В. В. Гладкая. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2006. – 192 с.
57. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – М. : Просвещение, 1965. – 272 с.
58. Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе / Е. Я. Голант. – М. : Учпедгиз, 1957. – 152 с.
59. Голуб Б. А. Основы общей дидактики : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Б. А. Голуб. – М. : Владос, 1999. – 96 с.
60. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
61. Горбачева Л. С. Роль игры в формировании пространственных представлений у младших школьников вспомогательных школ / Л. С. Горбачева // Дефектология. – 1991. – № 3. – С. 36 – 38.
62. Горелик А. И. Подвижные игры и их коррекционная роль в воспитании детей-имбецилов / А. И. Горелик // Дефектология. – 1977. – № 4. – С. 64 – 68.
63. Гра в початковій школі / [уклад. О. М. Ворожейкіна]. – Харків : Основа, 2009. – 191с.
64. Грабаров А. Н. Очерки по олигофренопедагогике / А. Н. Грабаров. – М. : Учпедгиз, 1961. – 196 с.
65. Григорьев А. И. Соревнование как средство повышения эффективности учебно-воспитательного процесса во вспомогательной школе / А. И. Григорьев // Дефектология. – 1979. – № 4. – С. 35 – 39.

66. Громик Є. Н. Гра – найсерйозніша справа / Є. Н. Громик // Початкова школа, 1999. – № 4. – С. 27 – 29.
67. Трошенков І. А. Ізобразительная діяльність во вспомогательной школі : учебное пособие / І. В. Трошенков. – М. : Просвещение, 1982. – 168 с.
68. Гусева Н. А. Логопедические заняття с учащимися вспомогательной школы по теме «Дифференциация звонких и глухих согласных» / Н. А. Гусева // Дефектология. – 1988. – № 3. – С. 67 – 69.
69. Давыдов В. В. Концепция учебной діяльності школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13 – 26.
70. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
71. Данилов М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов ; под общей ред. Б. П. Есипова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 518 с.
72. Дейч О. Ігрова діяльність у вихованні культури поведінки молодших школярів / О. Дейч // Початкова школа. – 2000. – № 7. – С. 37 – 38.
73. Демиденко В. К. Психологічні основи засвоєння історії учнями / В. К. Демиденко. – К. : Радянська школа, 1970. – 127 с.
74. Демчук Л. В. Особливості проведення уроків музики в початкових класах допоміжної школи / Л. В. Демчук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка ; за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 170 – 173.
75. Дидактика современной школы : пособие для учителей / [Б. С. Кобзарь, Г. Ф. Кумарина, Ю. А. Кусый и др.] ; под ред. В. А. Онищука. – К. : Радянська школа, 1987. – 351 с.
76. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
77. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. : М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 303 с.
78. Дидактичні ігри на уроках в 1 класі допоміжної школи : методичний посібник / [укладачі : Л. С. Вавіна, Г. М. Мерсіянова]. – К., 1972. – 76 с.
79. Дубовський С. О. Шляхи формування уявлень про час у дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку / С. О. Дубовський // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка / [за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 28 – 31.

80. Дьячкова О. А. Игры школьников / О. А. Дьячкова. – М. : Учпедгиз, 1955. – 176 с.
81. Егорова В. П. Методика преподавания истории в школе : учебно-методическое пособие для студентов четвертого курса исторического факультета / В. П. Егорова. – Махачкала, 2005. – 166 с.
82. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 328 с.
83. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К. : Радянська школа, 1972. – 132 с.
84. Ерохов В. А. Занимательность на уроках истории и во внеклассной работе / В. А. Ерохов. – Йошкар-Ола : Марийское книжное издательство, 1966. – 56 с.
85. Жуковская Р. И. Актуальные вопросы педагогической теории игры / Р. И. Жуковская // Советская педагогика. – 1963. – № 3. – С. 88 – 97.
86. Забрамная С. Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе : рабочая книга для родителей / С. Д. Забрамная. – М. : Педагогика, 1990. – 56 с.
87. Замский Х. С. История олигофренопедагогики / Х. С. Замский. – М. : Просвещение, 1974. – 392 с.
88. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. – М. : Учпедгиз, 1939. – 64 с.
89. Запорожец А. В. Детская психология / А. В. Запорожец // Педагогическая энциклопедия : в 3 т. – М., 1964. – Т. 1. – С. 671 – 679.
90. Зорина О. Г. Использование сюжетной картины в процессе формирования исторических понятий в старших классах вспомогательной школы / О. Г. Зорина // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 38 – 44.
91. Иванова Т. Н. Из опыта работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей / Т. Н. Иванова // Дефектология. – 1980. – № 4. – С. 51 – 55.
92. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / под ред. Ж. М. Глозман. – М. : В. Секачев, 2006. – 96 с.
93. Ильенков Э. В. Диалектическая логика : очерки истории и теории / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1984. – 320 с.
94. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции : игры, упражнения, техники / О. Н. Истратова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2009. – 349 с.
95. Капустин А. И. Исследование уровня сформированности исторических понятий у учащихся II–V классов вспомогательной школы / А. И. Капустин // Дефектология. – 1989. – № 4. – С. 33 – 37.
96. Капустин А. И. Формирование исторических понятий у учащихся вспомогательной школы на основе специальной организации умственной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / А. И. Капустин. – К., 1974. – 22 с.

97. Карпова Г. А. Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников / Г. А. Карпова. – Екатеринбург, 1997. – 41с.
98. Карцов В. Г. Методика преподавания истории в начальной школе : учебник для пед. училищ / В. Г. Карцов. – М. : Госучпедгиз, 1956. – 175 с.
99. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников : книга для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Бук-Мастер, 1993. – 191с.
100. Кедров Б. М. Определение научных понятий через закон / Б. М. Кедров // Диалектика и логика : формы мышления. – М. : Изд-во АН СССР, 1962. – 344 с.
101. Кларин М. В. Игра в учебном процессе / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1985. – № 6. – С. 57 – 61.
102. Кларин М. В. Инновации в обучении. Метафоры и модели : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
103. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 222 с.
104. Кларин М. В. Образовательные возможности игры / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1985. – № 3. – С. 132 – 134.
105. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 225 с.
106. Кларин М. В. Разработка имитационно-моделирующих учебных игр в современной буржуазной педагогике / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 109 – 112.
107. Коваленко В. Г. Дидактические игры на уроках математики : книга для учителя / В. Г. Коваленко. – М. : Просвещение, 1990. – 96 с.
108. Коган Н. Е. Дидактическая игра как средство активизации познавательной деятельности учащихся с нарушением зрения на уроках географии и общей биологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Наталия Евдокимовна Коган. – Екатеринбург, 2002. – 168 с.
109. Кожем'яка О. Л. Гра при вивченні історії в 6 – 8 класах / О. Л. Кожем'яка // Історія в школах України. – 2002. – № 1. – С. 40 – 43.
110. Колесник Л. Арттерапія і гра як засоби психокорекції молодших школярів / Л. Колесник // Дефектолог. – 2007. – № 3. – С. 55 – 57.
111. Колечко В. В. Педагогические условия организации дидактических игр с детьми старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / В. В. Колечко. – М., 1990. – 24 с.
112. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Дефектологія» : навчальний посібник / О. В. Колишкін. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – 288 с.

113. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский. – К. : Радянська школа, 1978. – 87 с.
114. Кондаков Н. В. Логический словарь / Н. В. Кондаков. – М. : Наука, 1971. – 656 с.
115. Кондрашова Л. В. Имитационно-игровое обучение в высшей школе : учебное пособие / Л. В. Кондрашова, М. Г. Виевская, Л. А. Савченко. – Кривой Рог, 2001. – 194 с.
116. Кононова Н. Г. Музыкально-дидактические игры в коррекционно-воспитательной работе с детьми, страдающими церебральным параличом : (из опыта работы) / Н. Г. Кононова // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 58 – 61.
117. Конышева Н. М. Игры в учебном процессе / Н. М. Конышева // Начальная школа. – 1984. – № 5 – С. 17 – 20.
118. Коркунов В. В. Урок во вспомогательной школе / В. В. Коркунов // Воспитание и обучение детей вспомогательной школы. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 169 с.
119. Короткова М. В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории / М. В. Короткова. – М. : Владос-Пресс, 2001. – 256 с.
120. Коррекционно-развивающее обучение на уроках математики : V–VI классы / [сост. Н. А. Курдюмова]. – М. : Школьная пресса, 2002. – 96 с.
121. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / под ред. Л. Н. Проколиенко. – К. : Радянська школа, 1989. – 607 с.
122. Кравцов Г. Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
123. Краткий словарь по социологии / под ред. : Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. – М. : Политиздат, 1989. – 479 с.
124. Краткий словарь по философии / под общ. ред. : И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – М. : Политиздат, 1979. – 413 с.
125. Крутій В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Валентина Анатоліївна Крутій. – Рівне, 2002. – 168 с.
126. Кудыкина Н. В. Дидактические игры и занимательные задания для первого класса четырехлетней начальной школы / Н. В. Кудыкина. – К. : Радянська школа, 1989. – 142 с.
127. Кузьмина-Сыромятникова Н. Ф. Воспитание познавательных интересов учащихся вспомогательных школ / Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова // Труды научной сессии по вопросам дефектологии. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 26 с.

128. Кузьмицкая М. И. Экспериментальное обучение глубоко умственно отсталых детей в условиях вспомогательной школы / М. И. Кузьмицкая, А. Р. Маллер, Г. В. Цикото // Дефектология. – 1976. – № 6. – С. 26 – 30.
129. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
130. Кулагина Г. А. Сто игр по истории : пособие для учителя / Г. А. Кулагина. – М. : Просвещение, 1983. – 240 с.
131. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич ; [пер. с польск. О. В. Довженко]. – М. : Высшая школа, 1986. – 368 с.
132. Кучерук И. В. Учебные игры на уроках истории / И. В. Кучерук // Преподавание истории в школе. – 1989. – № 4. – С. 91 – 99.
133. Лакоза Н. В. Формування наукових понять з біології в учнів класів медико-біологічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Н. В. Лакоза. – К., 2007. – 17 с.
134. Лапшин В. А. Использование дидактических игр на уроках истории / В. А. Лапшин // Вопросы олигофренопедагогики : сборник трудов. – М., 1977. – С. 87 – 94.
135. Лапшин В. А. Особенности усвоения исторического и обществоведческого материала учащимися VI–VIII классов вспомогательной школы / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов // Дефектология. – 1986. – № 1. – С. 52 – 57.
136. Левин В. А. Воспитание творчества / В. А. Левин. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
137. Левітас Ф. Л. Методика викладання історії : практикум для вчителя / Ф. Л. Левітас, О. О. Салата. – Харків : Основа, 2007. – 112 с.
138. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1972. – № 9. – С. 95 – 108.
139. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
140. Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста / П. Ф. Лесгафт. – СПб., 1904. – 392 с.
141. Липа В. О. Використання міжпредметних зв'язків як ефективний шлях оптимізації формування знань у розумово відсталих учнів / В. О. Липа, О. В. Гаврилов // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : в 2 ч. Серія : Соціально-педагогічна / [за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – Вип. ІХХ, ч. 2. – С. 135 – 146.
142. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 1999. – 464 с.

143. Лубовский В. И. Некоторые актуальные проблемы советской дефектологии / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1987. – № 5. – С. 3 – 11.
144. Лурье Н. Б. Вопросы преподавания истории во вспомогательной школе / Н. Б. Лурье // Опыт преподавания истории во вспомогательной школе : эпизодические рассказы по истории СССР / под ред. М. И. Кузьмицкой. – М. : Просвещение, 1964. – С. 9 – 17.
145. Ляпина Г. А. Игра как средство активизации учебно-воспитательного процесса / Г. А. Ляпина. – Алма-Ата : Мектеп, 1978. – 64 с.
146. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 4 / А. С. Макаренко ; [сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов]. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
147. Максаков А. И. Учите играя : игры и упражнения со звучащим словом / А. И. Максаков, Г. А. Тумакова. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
148. Максимюк С. П. Педагогіка : навчальний посібник / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2009. – 670 с.
149. Малафійк І. В. Дидактика : навчальний посібник / І. В. Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
150. Маллер А. Р. Воспитание ребенка с болезнью Дауна в семье / А. Р. Маллер // Дефектология. – 1986. – № 4. – С. 82 – 86.
151. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии : практическое пособие / А. Р. Маллер. – М. : Аркти, 2005. – 176 с.
152. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. / І. С. Марченко. – К. : Слово, 2010. – 288 с.
153. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст : советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – М. : Владос, 1997. – 304 с.
154. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 2003. – 408 с.
155. Мельник Л. Г. Методика викладання історії в середній школі / Л. Г. Мельник. – К. : Вища школа, 1974. – 224 с.
156. Мельникова С. И. Игровые формы учебных занятий / С. И. Мельникова, Л. Н. Яворовская. – Харьков : ХГУ, 1993. – 36 с.
157. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре / Д. В. Менджерицкая. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.
158. Мершон Б. Л. Некоторые вопросы методики арифметики во вспомогательной школе / Б. Л. Мершон, А. А. Хилько. – М. : Просвещение, 1968. – 144 с.

159. Методика навчання історії в школі / [авт. тексту : О. І. Пометун, Г. О. Фрейман]. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
160. Методика обучения истории в средней школе : в 2-х ч. Ч. 2 / отв. ред. Н. Г. Дайри. – М. : Просвещение, 1978. – 240 с.
161. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие / [С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова и др.]. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
162. Методические рекомендации к занятиям по социально-бытовой ориентации во вспомогательной школе (хозяйственно-бытовой труд) / [сост. С. Ю. Коноплястая]. – Киев, 1990. – 51с.
163. Методические рекомендации к применению практических грамматических упражнений при изучении слова и предложения во 2–4 классах вспомогательной школы / [сост. Т. К. Ульянова]. – К. : РУМК, 1988. – 52 с.
164. Методические рекомендации к проведению уроков музыки и пения в первом классе вспомогательной школы / [сост. Э. А. Ютрина]. – К. : РУМК, 1988. – 60 с.
165. Методические рекомендации по использованию дидактического материала на уроках русского языка и чтения в 5 классе вспомогательной школы / [сост.: А. П. Смирнова, Л. С. Вавина]. – К. : РУМК, 1990. – 52 с.
166. Методические рекомендации по планированию и проведению уроков развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности в 5 классе вспомогательной школы / [сост. Т. К. Ульянова]. – К. : РУМК, 1991. – 60 с.
167. Методические рекомендации по усовершенствованию навыков чтения учеников младших классов вспомогательной школы / [сост. : В. И. Суткова, В. П. Харченко, Г. М. Плешкановская]. – К. : РУМК, 1990. – 48 с.
168. Методические указания к изучению грамоте учеников I–II отделений вспомогательной школы / [сост.: Л. С. Вавина, Т. М. Росохацкая]. – К. : РУМК, 1990. – 112 с.
169. Методы системного педагогического исследования : учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Ленинград. гос. ун-т, 1980. – 172 с.
170. Миллер С. Влияние на игру индивидуальных и социальных различий / С. Миллер // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. / под ред.: В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. – М., 2002. – Т. II – С. 237 – 248.
171. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка : компактний навчальний курс : навчальний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 204 с.

172. Михайлюк М. М. Пути перестройки обучения математике в младших классах вспомогательной школы / М. М. Михайлюк // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 22 – 24.
173. Мозговой В. М. Основы олигофренопедагогики / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М. : Академия, 2006. – 224 с.
174. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2003. – 615 с.
175. Мокрогуз О. П. Дидактичні ігри на уроках історії : 5–9 класи / О. П. Мокрогуз, А. О. Єрмоленко. – Харків : Основа, 2004. – 112 с.
176. Моро М. И. Совершенствование методов обучения математике / М. И. Моро, А. М. Пышкало. – М., 1978. – 169 с.
177. Мороз О. Г. Шляхи здійснення наступності форм і методів навчання в середній та вищій школі / О. Г. Мороз // Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1971. – Вип. 5. – С. 88 – 93.
178. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н. Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1969. – 109 с.
179. Навчальні ігри з історії та правознавства : метод. посібник для вчителів. – Ужгород ; Рівне ; Тернопіль ; Одеса, 2007. – 200 с.
180. Намазбаева Ж. И. Некоторые вопросы изучения личности умственного отсталого ребенка / Ж. И. Намазбаева // Дефектология. – 1982. – № 6. – С. 24 – 29.
181. Нечкина М. В. Повысить эффективность урока / М. В. Нечкина // Коммунист. – 1984. – № 2. – С. 51 – 55.
182. Никитин Б. П. Ступеньки творчества или развивающие игры / Б. П. Никитин. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.
183. Никитина Л. В. К проблеме обучения истории детей с недостатками интеллекта / Л. В. Никитина, И. М. Бгажнокова // Дефектология. – 1997. – № 5. – С. 33 – 36.
184. Николаев С. Ф. Формирование планирующей основы познавательной деятельности средствами игры у учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / С. Ф. Николаев. – К., 1973. – 20 с.
185. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. Т. 3 / [укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко]. – К. : Аконіт, 1998. – 930 с.
186. Новий тлумачний словник української мови. Т. 3. – К. : Аконіт, 2008. – 675 с.
187. Новодворская В. А. Особенности игровой деятельности умственно отсталых детей / В. А. Новодворская // Психология аномального развития ребенка : хрестоматія : в 2 т. / под ред.: В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. – М. : Высшая школа ; Изд-во МГУ, 2002. – Т. II. – С. 361 – 367.

188. Ноздрова О. П. Дидактична гра як засіб стимулювання пізнавальної активності учнів 6–7 річного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Оксана Павлівна Ноздрова. – Одеса, 2008. – 273 с.
189. Обучение учащихся I–IV классов вспомогательной школы : пособие для учителей / под ред. В. Г. Петровой. – М. : Просвещение, 1976. – 479 с.
190. Общие основы педагогики / под ред.: Ф. Ф. Королева, В. Е. Гмурмана. – М. : Просвещение, 1967. – 392 с.
191. Овчинникова Н. П. Формирование понятия «Отечество» у старшеклассников средствами исторического образования : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Петровна Овчинникова. – Архангельск, 2002. – 228 с.
192. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1990. – 921 с.
193. Онищук В. А. Типы, структура и методы урока в школе / В. А. Онищук. – К. : Радянська школа, 1976. – 184 с.
194. Оптимизация работоспособности умственно отсталых учащихся 4–5 классов в процессе трудового обучения в швейной мастерской : методические указания / [сост. Г. М. Плешкановская]. – Киев, 1986. – 24 с.
195. Організація навчальної діяльності учнів молодших класів допоміжної школи в умовах внутрішньо-класного диференційованого навчання : метод. рекомендації / [уклад. Н. П. Кравець]. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.
196. Організація та методика ігрової діяльності : метод. вказівки до вивчення курсу для студентів факультету культурології / [уклад. Л. Г. Тишевська]. – Харків : ХДІК, 1998. – 24 с.
197. Основы специальной дидактики / за ред. І. Г. Єременко. – К. : Радянська школа, 1986. – 200 с.
198. Осокина Л. И. Работа по развитию речи детей-имбецилов / Л. И. Осокина, Я. Г. Юдилевич // Дефектология. – 1978. – № 4. – С. 43 – 47.
199. Павлова Н. П. Моделирование реальных ситуаций на занятиях по социально-бытовой ориентировке / Н. П. Павлова // Дефектология. – 1987. – № 2. – С. 26 – 33.
200. Павлова Н. П. Организация и методика проведения занятий по социально-бытовой ориентировке / Н. П. Павлова // Дефектология. – 1985. – № 4. – С. 40 – 45.
201. Павловська Н. Інноваційні технології в системі корекції / Н. Павловська // Дефектолог. – 2010. – № 12. – С. 29 – 31.
202. Падалка О. С. Педагогічні технології / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак. – К. : Українська енциклопедія, 1985. – 252 с.
203. Паскал Н. В. Використання гри та ігрових ситуацій на уроках читання / Н. В. Паскал // Початкова школа, 1997. – № 6. – С. 44 – 45.

204. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
205. Патракеев В. Г. Применение кроссвордов на уроках труда для активизации запоминания учащимися вспомогательной школы технической терминологии / В. Г. Патрикеев // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 33 – 36.
206. Педагогика школы : учебное пособие для студентов педагогических институтов / под ред. проф. И. Т. Огородникова. – М. : Просвещение, 1978. – 320 с.
207. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических институтов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
208. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
209. Педагогическая энциклопедия. Т. 1. / [под. ред. : И. А. Каирова и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – 831 с.
210. Педагогическая энциклопедия. Т. 2. / [под. ред. : И. А. Каирова и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1965. – 911 с.
211. Педагогика / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища школа, 1986. – 540 с.
212. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна Думка, 2001. – 516 с.
213. Перова М. Н. Дидактические игры и упражнения по математике во вспомогательной школе / М. П. Перова. – М. : Просвещение, 1976. – 127 с.
214. Перова М. Н. Изучение сложения и вычитания чисел первой сотни на уроках математики во вспомогательной школе / М. Н. Перова, В. В. Эк // Дефектология. – 1988. – № 3. – С. 49 – 54.
215. Перова М. Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе / М. Н. Перова. – М. : Просвещение, 1989. – 336 с.
216. Петрова Л. В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида / Л. В. Петрова. – М. : Владос, 2003. – 208 с.
217. Пивоварова О. Психолого-педагогічне забезпечення ігрової корекційної діяльності дітей в інтернатних навчальних закладах / О. Пивоварова // Дефектолог. – 2007. – № 3. – С. 6 – 8.
218. Пидкасистый П. И. Игра как средство активизации учебного процесса / П. И. Пидкасистый, Н. К. Ахметов, Ж. С. Хайдаров // Советская педагогика. – 1985. – № 3. – С. 22 – 25.
219. Пичугина Г. А. Дидактическая игра как средство повышения эффективности обучения базового курса химии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Галина Антоновна Пичугина. – М., 2003. – 225 с.

220. Пішенко О. В. Дидактичні ігри як засіб активізації навчання фізики в основній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / О. В. Пішенко. – К., 2009. – 20 с.

221. Плаксина Л. И. Игры и упражнения для ориентировки в окружающем мире слабовидящих дошкольников / Л. И. Плаксина // Дефектология. – 1991. – № 4. – С. 68 – 70.

222. Плешканівська Г. М. Оповідання з історії України : підручник для 8 класу допоміжної школи / Г. М. Плешканівська. – К. : Богдана, 2002. – 328 с.

223. Плешканівська Г. М. Оповідання з історії України : підручник для 7 класу допоміжної школи / Г. М. Плешканівська, А. Г. Слюсаренко. – К. : Богдана, 2000. – 224 с.

224. Плешканівська Г. М. Рідна мова в 5 класі допоміжної школи : навчальний посібник для вчителя / Г. М. Плешканівська. – К. : Богдана, 2002. – 200 с.

225. Програми допоміжної школи. Початковий курс історії України : 7–9 класи / [Г. М. Плешканівська, С. А. Попенко, В. М. Ремажевська, А. І. Кукура]. – К. : ВІПОЛ, 1996. – 22 с.

226. Подласый И. П. Педагогика : 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. П. Подласый. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 368 с.

227. Попова Е. П. Игровые методы обучения профессиональной подготовке студентов институтов физической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Елена Петровна Попова. – М., 2004. – 177 с.

228. Пороцкая Т. И. Лекции по методике преподавания географии во вспомогательной школе / Т. И. Пороцкая – М. : Просвещение, 1970. – 87 с.

229. Програма для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Ч. 1. – К. : Неопалима купина. – 2006. – 336 с.

230. Програма для допоміжної школи. Математика : 5–10 класи / [уклад. : Н. І. Королько, В. В. Чекурда]. – К. : Богдана, 2002. – 40 с.

231. Прохоренко Л. І. Особливості формування самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (на матеріалі текстових математичних задач) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Леся Іванівна Прохоренко. – К., 2008. – 263 с.

232. Психология : словарь / под общ. ред.: А. В. Петровского, М. Г. Яршевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

233. Психологічний словник / під ред. В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.

234. Пузанов Б. П. Уроки истории в 8 классе специальной (коррекционной) школе VIII вида / [Б. П. Пузанов, О. И. Бородина, Л. С. Сековец, Н. М. Редькина]. – М. : Владос, 2004. – 223 с.

235. Пулінець Т. Корекційно-розвивальні ігри як метод навчання у спеціальній педагогіці / Т. Пулінець // Дефектолог. – 2010. – № 2. – С. 26 – 27.
236. Пумпутис Ю. Ю. О воспитании интереса к математике у умственно отсталых школьников / Ю. Ю. Пумпутис // Дефектология. – 1975. – № 4. – С. 66 – 70.
237. Пучков П. В. Имитационная игра как активный метод обучения гуманитарным дисциплинам : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Павел Васильевич Пучков. – Саратов, 1998. – 165 с.
238. Роговик Л. С. Психомоторні компоненти навчання. Енергія навчального простору в психомоторних іграх / Л. С. Роговик // Початкова школа. – 2004. – № 7. – С. 21 – 24.
239. Родименко І. М. Критерії оцінювання досягнень дітей у спеціальних навчальних закладах : (досвід Дніпропетровської області) / І. М. Родименко // Дефектологія. – 2003. – № 1. – С. 7 – 10.
240. Родкин К. А. Игра как средство повышения эффективности уроков английского языка / К. А. Родник // Ученые записки. – Иваново : Иванов. гос. пед. ин-т, 1961. – Т. 26, вып. I. – С. 55 – 59.
241. Рубинштейн М. М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой / М. М. Рубинштейн // Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале : хрестоматия / [авт.-сост. Е. А. Репринцева]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «Модэк», 2006. – С. 314 – 318.
242. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / М. М. Рубинштейн // Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале : хрестоматия / [авт.-сост. Е. А. Репринцева]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «Модэк», 2006. – С. 100 – 107.
243. Рудик П. А. Игры детей и их педагогическое значение / П. А. Рудик. – Москва ; Ленинград : Издательство Академии Педагогических наук РСФСР, 1948. – 64 с.
244. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью : учебное пособие / науч. ред. М. Пишчек. – СПб. : Речь, 2006. – 276 с.
245. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
246. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Я. Савченко. – К. : Радянська школа, 1982. – 176 с.
247. Самойлова Т. Я. Игра как средство самовоспитания личности / Т. Я. Самойлова // Игра в педагогическом процессе : межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1989. – С. 103 – 105.

248. Самоукина Н. В. Организационно-обучающие игры в образовании / Н. В. Самоукина. – М. : Народное образование, 1996. – 112 с.
249. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
250. Семенов В. Г. Динамическая классификационная модель игры / В. Г. Семенов. – К. : АН СССР, 1984. – 198 с.
251. Симонова Н. В. Динамика игровой деятельности у дошкольников с церебральным параличом / Н. В. Симонова // Дефектология. – 1990. – № 5. – С. 71 – 78.
252. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. I : Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
253. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. II : Навчання і виховання дітей. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 224 с.
254. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
255. Сімоненко Л. Ю. Статус дидактичної гри у навчальному процесі у вищих закладах освіти / Л. Ю. Сімоненко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – Ч. III, № 15. – С. 138 – 143.
256. Славина Л. С. О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте / Л. С. Славина // Известия АПН РСФСР. – М., 1948. – Вып. 14. – С. 11 – 29.
257. Славина Л. С. Психологические условия повышения успеваемости у одной из групп отстающих школьников 1 класса / Л. С. Славина // Известия АПН РСФСР. – М., 1951. – Вып. 36. – С. 187 – 223.
258. Сластенин В. А. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
259. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція УРЕ, 1985. – 968 с.
260. Словник української мови. – К. : Наукова думка, 1974. – Т. 5. – 840 с.
261. Слюсаренко Н. В. Розвиток творчих здібностей учнів 5–9 класів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності : навчально-методичний посібник / Н. В. Слюсаренко. – Херсон, 2002. – 148 с.
262. Смагина Л. И. Проблема дидактической игры в обучении грамоте шестилетних детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Л. И. Смагина. – М., 1978. – 18 с.
263. Смирнов С. А. Игровое общение как форма развития деятельности / С. А. Смирнов // Игра в педагогическом процессе :

межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1989. – С. 53 – 59.

264. Соколова Н. Д. Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе направленного обучения / Н. Д. Соколова // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта ; под ред. Л. П. Носковой. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

265. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей / И. М. Соловьев. – М. : Просвещение, 1966. – 223 с.

266. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду (старшие группы) : пособие для воспитателя детского сада / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982. – 96 с.

267. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі : курс лекцій : навчальний посібник / [упоряд.: О. В. Гаврилов, О. М. Ляшенко]. – Хмельницький : ПП Пантук С. Д., 2003. – 272 с.

268. Стадненко Н. М. Особенности отношения к учебной деятельности учащихся вспомогательной школы / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ильяшенко // Дефектология. – 1980. – № 5. – С. 14 – 19.

269. Стариченко Т. Н. Некоторые особенности экономических знаний и умений у учащихся выпускных классов вспомогательной школы / Т. Н. Стариченко // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 22 – 27.

270. Стратан В. С. Использование дидактических игр и упражнений на уроках ручного труда во вспомогательной школе / В. С. Стратан // Дефектология. – 1984. – № 2. – С. 53 – 59.

271. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с.

272. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе / М. Т. Студеникин. – М. : Владос, 2003. – 240 с.

273. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1974. – 288 с.

274. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1984. – 254 с.

275. Сюжетно-ролевые игры дошкольников / Н. А. Бойченко, Г. И. Григоренко, Е. И. Коваленко, Е. И. Щербакова. – К. : Радянська школа, 1982. – 112 с.

276. Тарасун В. В. Критерії оцінювання природничих знань дошкільників: теоретичне підґрунтя, можливості, перспективи / В. В. Тарасун // Дефектологія. – 2002. – № 4. – С. 7 – 10.

277. Терно С. О. Історичні поняття: структура і способи визначення / С. О. Терно // Історія в школах України. – 2003. – № 3. – С. 36 – 37.

278. Терно С. О. Як підвищити ефективність навчання? : (науково-технологічні засади формування історичних понять) / С. О. Терно // Історія в школах України. – 2003. – № 5. – С. 21 – 26.

279. Тополя Л. В. Дидактичні ігри під час вивчення алгебри та геометрії в 7–9 класах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лариса Василівна Тополя. – Київ, 2003. – 248 с.

280. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е. И. Удальцова. – Минск : Народная асвета, 1976. – 128 с.

281. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе ; [пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе]. – М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.

282. Ульянова Т. К. Использование дидактических игр при изучении грамматики в старших классах вспомогательной школы / Т. К. Ульянова // Дефектология. – 1987. – № 3. – С. 23 – 26.

283. Умственно отсталый ребенок : очерки изучения особенностей высшей нервной деятельности детей-олигофренов / под ред. А. Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 203 с.

284. Усова А. П. Игра и организация жизни детей / А. П. Усова. – М. : Учпедгиз, 1962. – 39 с.

285. Устименко Ю. А. Дидактическая игра как средство повышения эффективности и развивающего обучения черчению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юлия Александровна Устименко. – Смоленск, 2005. – 182 с.

286. Федоренко В. Л. Використання ігрових технологій для реалізації інтегративного принципу освіти / В. Л. Федоренко // Дивослово. – 2006. – № 2. – С. 37 – 42.

287. Федоренко В. Л. Ігровий університет: Інтелектуально-пізнавальні ігри україністичної тематики : посібник / В. Л. Федоренко. – К. : Грамота, 2007. – 304 с.

288. Федусенко Ю. І. Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Юрій Іванович Федусенко – К., 2009. – 205 с.

289. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 816 с.

290. Финкельштейн И. И. Формирование представлений и понятий исторического времени / И. И. Финкельштейн // Опыт преподавания истории во вспомогательной школе : эпизодические рассказы по истории СССР ; под ред. М. И. Кузьмицкой. – М. : Просвещение, 1964. – С. 41 – 49.

291. Фірсова М. Сюжетно-рольові ігри для дітей з порушеннями інтелекту / М. Фірсова, Г. Гладун // Дефектолог. – 2008. – № 10. – С. 21 – 28.

292. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – Вид. 2-ге, виправл., доповн. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.

293. Формирование положительного отношения к учебно-трудовой деятельности у учащихся вспомогательной школы / под ред. Н. М. Стадненко. – К. : Радянська школа, 1982. – 102 с.
294. Формування історичних понять в учнів шостих – восьмих класів допоміжної школи : (методичний лист) / [підгот.: В. М. Синьовим, В. І. Бондарем]. – К., 1973. – 52 с.
295. Фрадкина Ф. И. Психологический анализ игр и их роль в учении школьников / Ф. И. Фрадкина // Советская педагогика. – 1953. – № 4. – С. 77 – 89.
296. Функции и структура методов обучения / под ред. В. А. Онищука. – К. : Радянська школа, 1979. – 160 с.
297. Харламов И. Ф. Педагогика : учебник / И. Ф. Харламов. – Минск : Універсітэцкае, 1998. – 560 с.
298. Хачатурян А. П. Игровое имитационное моделирование / А. П. Хачатурян. – М. : ВВНМЦ им. Н. К. Крупской, 1989. – 127 с.
299. Хотеева Э. Н. Игры на развитие слухового внимания глухих детей во внеклассное время / Э. Н. Хотеева // Дефектология. – 1976. – № 6. – С. 50 – 53.
300. Хохліна О. П. Визначення показників ефективності освітнього процесу в допоміжній школі / О. П. Хохліна // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 7 – 10.
301. Хохліна О. П. Розумовий розвиток учнів молодших класів школи інтенсивної педагогічної корекції у процесі трудового навчання : навч.-метод. посібник / О. П. Хохліна. – К. : Вежа, 2005. – 144 с.
302. Хохліна О. П. Удосконалення змісту навчання та особливості оцінювання навчальних досягнень учнів допоміжної школи / О. П. Хохліна // Дефектологія. – 2002. – № 3. – С. 9 – 13.
303. Хохліна О. П. Усвідомленість учбової діяльності в розумово відсталих школярів / О. П. Хохліна // Дефектологія. – 1997. – № 2. – С. 7 – 9.
304. Цыренова М. Г. Построение и использование системы дидактических игр по истории древнего мира : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Марина Геннадьевна Цыренова. – М., 1994. – 199 с.,
305. Чеботаревская Т. М. Обучающие игры и их использование на уроках математики в начальной школе : (методические рекомендации для учителей начальных классов) / Т. М. Чеботаревская. – Могилев, 1987. – 30 с.
306. Чередов И. М. Формы учебной работы в средней школе : книга для учителя / И. М. Чередов. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
307. Чернобровкина С. В. Саморегуляция поведения у дошкольников и ее формирование в сюжетно-ролевой игре : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Светлана Владимировна Чернобровкина. – Омск, 2001. – 214 с.

308. Шаповаленко С. Г. Вопросы теории методов обучения в средней школе / С. Г. Шаповаленко. – М. : Изд-во АПН СССР, 1967. – 17 с.
309. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи : (из опыта работы) / Г. С. Швайко ; под ред. В. В. Гербовой. – М. : Просвещение. – 1983. – 64 с.
310. Шевченко С. Г. Наблюдения в природе с целью активизации познавательной деятельности и развития речи младших школьников с задержкой психического развития / С. Г. Шевченко // Дефектология. – 1986. – № 3. – С. 25 – 31.
311. Шиф Ж. И. Некоторые дидактические приемы преподавания истории во вспомогательной школе / Ж. И. Шиф // Опыт преподавания истории во вспомогательной школе : эпизодические рассказы по истории СССР ; под ред. М. И. Кузьмицкой. – М. : Просвещение, 1964. – С. 18 – 27.
312. Школьников Н. Н. Развивающее взаимодействие с детьми раннего возраста / Н. Н. Школьников // Дефектология. – 1991. – № 4. – С. 64 – 68.
313. Шмаков С. А. Ее величество – игра. Забавы, потехи, розыгрыши для детей, родителей, воспитателей / С. А. Шмаков. – М. : Магистр, 1992. – 160 с.
314. Шмаков С. А. Игра и дети / С. А. Шмаков. М.: Знание, 1968. – 64 с.
315. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1994. – 240 с.
316. Экологическое воспитание учащихся вспомогательных школ : методические рекомендации / [сост. Л. С. Стожок]. – К. : РУМК МНО УССР, 1991. – 52 с.
317. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.
318. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
319. Янківська О. П. Дидактичні ігри в дитячому садку / О. П. Янківська. – К. : Радянська школа, 1985. – 144 с.
320. Янковская О. П. Роль дидактических игр природоведческого содержания в закреплении знаний старших дошкольников на занятиях : дис. ... канд. пед. наук / Ольга Петровна Янковская. – К., 1967. – 232 с.
321. Яновская М. Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника : методическое пособие для учителей и воспитателей / М. Г. Яновская. – М. : Просвещение, 1974. – 127 с.
322. Яновская М. Г. Эмоционально-ценностный аспект игры / М. Г. Яновская // Игра в педагогическом процессе : межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1989. – 121 с.
323. Busse G. Spiele im Unterricht – Ein Dilemma [Электронный ресурс] / G. Busse. – Режим доступа : <http://www.freire.de/node/69>

324. Daublebsky B. Spielen in der Schule / B. Daublebsky. – Stuttgart, 1977. – 232 s.

325. Mitgutsch K. Gaming the Schools [Электронный ресурс] / K. Mitgutsch, M. Wagner. – Режим доступа :

<http://www.medienimpulse.at/articles/view/144>

326. Preußner S. Planspiele im Unterricht [Электронный ресурс] / S. Preußner. – Режим доступа :

<http://www.lehrer-online.de/682930.php>

327. Sanz C. Spielend Deutsch lernen / C. Sanz, M. Dreke. – Langenscheidt, 1997. – 110 s.

328. Sitte W. Didaktische Spiele für den offenen Unterricht in GW [Электронный ресурс] / W. Sitte. – Режим доступа :

<http://gw.eduhi.at/didaktik/woess/sitte/spiel2.htm>

ДОДАТКИ

Додаток А

Класифікація дидактичних ігор спрямованих на мотивацію та актуалізацію раніше вивченого матеріалу

№ п/п	Ознаки класифікації	Диференціація класифікації	Назва гри									
			«Дешифровщик»	«Дати і століття»	«Історична абетка»	«Плутанка»	«Поле чудес»	«Склади речення»	«Стародавнє місто»	«Реставратор»	«Четвертий зайвий»	«Чудо-літери»
1	Дидактична мета	Актуалізуюча	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		Формуюча										
		Закріплююча										
		Контрольно-корекційна										
		Систематично-узагальнююча										
2	Джерело знань	Словесна	+				+				+	
		Наочна										
		Практична		+	+				+			
		Комплексна				+		+		+		+
3	Характер пізнавальної діяльності	Репродуктивна	+	+	+		+		+			
		Проблемна				+		+		+	+	+
		Частково-пошукова										
4	Ступінь керівництва грою	Самостійна	+	+	+				+	+	+	+
		Частково-керована				+		+				
		Керована					+					
5	Тривалість гри	Хвилинка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		Етап										
		Урок										
6	Кількість учасників	Індивідуальна	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		Мікрогрупова				+	+	+		+		
		Групова										
		Колективна					+	+				+
7	Логіка передачі знань	Індуктивна		+	+	+	+	+	+	+	+	+
		Дедуктивна										
		Традуктивна										
8	Сутнісна основа	Змагання					+					
		Імітаційна	+	+	+	+		+	+	+	+	
		Комплексна										+
9	Рівень складності	Низький		+								
		Середній	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
		Достатній	+			+	+	+	+	+		+
		Високий										+
10	Змістовий компонент	Фактологічна						+		+		
		Понятійна			+	+	+			+		+
		Зв'язкова	+	+					+		+	

Додаток А. 1

Класифікація дидактичних ігор спрямованих на вивчення нового матеріалу

№ п/п	Ознаки класифікації	Диференціація класифікації	Назва гри					
			«Веселий олівець»	«Вибери потребіне»	«Виправ помилку»	«Порівняй поняття»	«Простори історії»	«Три речення»
1	Дидактична мета	Актуалізуюча						
		Формуюча	+	+	+	+	+	+
		Закріплююча						
		Контрольно-корекційна						
		Систематично- узагальнююча						
2	Джерело знань	Словесна				+	+	+
		Наочна						
		Практична	+					
		Комплексна		+	+			
3	Характер пізнавальної діяльності	Репродуктивна						
		Проблемна	+		+	+	+	+
		Частково-пошукова		+				
4	Ступінь керівництва грою	Самостійна		+				
		Частково-керована	+		+	+	+	+
		Керована						
5	Тривалість гри	Хвилинка						
		Етап	+	+	+	+	+	+
		Урок						
6	Кількість учасників	Індивідуальна	+				+	
		Мікрогрупова			+		+	+
		Групова		+	+	+	+	+
		Колективна		+	+	+		
7	Логіка передачі знань	Індуктивна	+				+	+
		Дедуктивна						
		Традуктивна		+	+	+		
8	Сутнісна основа	Змагання	+	+			+	+
		Імітаційна						
		Комплексна			+	+		
9	Рівень складності	Низький						
		Середній						
		Достатній	+	+	+	+	+	
		Високий		+	+	+	+	+
10	Змістовий компонент	Фактологічна						
		Понятійна	+	+	+	+	+	+
		Зв'язкова			+			

Додаток А. 2

Класифікація дидактичних ігор спрямованих на закріплення вивчених понять

№ п/ п	Ознаки класифікації	Диференціація класифікації	Назва гри							
			«Вибери потрібне»	«Знайди пару»	«Історичний регіон»	«Історичні промені»	«Історичний кросворд»	«Піраміда слів»	«Послання предків»	«Хронологічна задача»
1	Дидактична мета	Актуалізуюча					+	+	+	
		Формуюча								
		Закріплююча	+	+	+	+	+	+	+	+
		Контрольно- корекційна					+			
		Систематично- узагальнююча								
2	Джерело знань	Словесна		+			+	+	+	
		Наочна			+					
		Практична								+
		Комплексна	+			+				
3	Характер пізнавальної діяльності	Репродуктивна	+	+			+	+	+	
		Проблемна	+		+					+
		Частково-пошукова				+				
4	Ступінь керівництва грою	Самостійна		+					+	
		Частково-керована	+		+	+	+	+		+
		Керована								
5	Тривалість гри	Хвилинка								
		Етап	+	+	+	+	+	+	+	+
		Урок								
6	Кількість учасників	Індивідуальна		+	+				+	+
		Мікрогрупова		+	+		+	+	+	+
		Групова	+			+	+	+		
		Колективна	+			+		+		
7	Логіка передачі знань	Індуктивна				+	+			
		Дедуктивна								+
		Традуктивна	+	+	+			+	+	
8	Сутнісна основа	Змагання	+	+		+	+	+		
		Імітаційна			+					
		Комплексна							+	+
9	Рівень складності	Низький								
		Середній					+	+		+
		Достатній	+	+	+				+	+
		Високий	+		+	+				
10	Змістовий компонент	Фактологічна								
		Понятійна	+	+		+	+	+	+	
		Зв'язкова			+	+				+

Додаток А. 3

Класифікація дидактичних ігор спрямованих на перевірку рівня сформованості історичних понять та їх корекцію

№ п/ п	Ознаки класифікації	Диференціація класифікації	Назва гри									
			«Вибери потрібне»	«Впізнай героя»	«Зашифровані слова»	«Історичний регіон»	«Історичні промені»	«Історичний кросворд»	«Логічний ланцюжок»	«Порівняй поняття»	«Послання предків»	«Топограф»
1	Дидактична мета	Актуалізуюча						+	+	+	+	+
		Формуюча										
		Закріплююча	+			+	+	+				+
		Контрольно- корекційна	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		Систематично- узагальнююча										
2	Джерело знань	Словесна		+	+			+		+	+	
		Наочна				+						
		Практична										
		Комплексна	+				+		+			+
3	Характер пізнавальної діяльності	Репродуктивна						+			+	
		Проблемна	+	+	+	+	+		+	+		+
		Частково-пошукова										
4	Ступінь керівництва грою	Самостійна									+	
		Частково-керована	+		+	+	+	+	+	+		+
		Керована		+								
5	Тривалість гри	Хвилинка										
		Етап										
		Урок	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6	Кількість учасників	Індивідуальна	+	+	+	+		+		+	+	
		Мікрогрупова		+	+	+		+	+	+		+
		Групова		+	+		+					
		Колективна	+	+	+	+	+		+	+	+	+
7	Логіка передачі знань	Індуктивна		+	+		+	+				
		Дедуктивна										+
		Традуктивна	+			+			+	+	+	
8	Сутнісна основа	Змагання	+				+	+	+	+		
		Імітаційна										
		Комплексна		+	+	+					+	+
9	Рівень складності	Низький										
		Середній		+	+			+			+	
		Достатній	+	+	+	+			+	+	+	+
		Високий	+			+	+		+	+		+
10	Змістовий компонент	Фактологічна	+						+			
		Понятійна	+		+		+	+		+	+	
		Зв'язкова		+		+	+		+			+

Додаток А. 4

Класифікація ігор для систематизації і узагальнення знань

№ п/ п	Ознаки класифікації	Диференціація класифікації	Назва гри									
			«Виправ помилку»	«Знайди пару»	«Зашифровані слова»	«Історичні промені»	«Історія в датах»	«Історія в особах»	«Піраміда слів»	«Послання предків»	«Стародавнє місто»	«Хронологічна задача»
1	Дидактична мета	Актуалізуюча	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
		Формуюча										
		Закріплююча	+	+	+	+	+	+	+	+		
		Контрольно- корекційна										
		Систематично- узагальнююча	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	Джерело знань	Словесна		+	+				+	+		
		Наочна									+	
		Практична										+
		Комплексна	+			+	+	+				
3	Характер пізнавальної діяльності	Репродуктивна							+	+	+	
		Проблемна	+	+	+	+	+	+				+
		Частково-пошукова										
4	Ступінь керівництва грою	Самостійна								+	+	
		Частково-керована	+	+	+	+	+	+	+			+
		Керована										
5	Тривалість гри	Хвилинка										
		Етап										
		Урок	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6	Кількість учасників	Індивідуальна	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		Мікрогрупова	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		Групова	+	+	+	+	+	+	+	+		
		Колективна	+	+	+	+	+	+	+	+		
7	Логіка передачі знань	Індуктивна			+	+					+	
		Дедуктивна										+
		Традуктивна	+	+			+	+	+	+		
8	Сутнісна основа	Змагання		+		+			+			
		Імітаційна						+			+	
		Комплексна	+		+		+			+		+
9	Рівень складності	Низький										
		Середній			+				+	+	+	+
		Достатній	+	+	+	+	+			+	+	+
		Високий	+			+		+				
10	Змістовий компонент	Фактологічна										
		Понятійна	+	+	+	+		+	+	+		
		Зв'язкова	+			+	+	+			+	+

Комплекс ігор для мотивації і актуалізації раніше вивченого матеріалу

Дидактична гра «Дати і століття»

Мета: мотивувати учнів до навчальної діяльності, формувати навички визначення століть та їх частин за датою.

Обладнання: набірне полотно, картки з цифрами.

Ігрове завдання: допоможіть нашим друзям з майбутнього відправитися у минуле на машині часу, для якої потрібно визначити століття і їх частини за датами.

Правила гри: діти самостійно визначають століття і їх частини (десятиліття, чверть, половину, початок, кінець, середину) за датами і записують у зошит. Перший хто виконав має право відповідати на перше завдання. Інші діти уважно слідкують і за необхідності виправляють виступаючого. Після розгляду однієї картки, хід передається іншому гравцеві для роботи за другою карткою. Оцінюється правильність і швидкість виконання завдання. Найвищий бал отримують роботи, які виконані вчасно і правильно. Праці з незначними помилками оцінюються у 2 бали, а із суттєвими неточностями у 1 бал.

Школярі попереджаються про штрафи за списування, підглядкування, перебивання виступаючого, викрикування з місця тощо.

Примітки: учням II відділення пропонується користуватися стрічкою часу.

Дидактична гра «Історична абетка»

Мета: активізувати нервово-психічні процеси в учнів з вадами інтелекту, повторити раніше вивчені історичні поняття.

Обладнання: картки з буквами.

Ігрове завдання: Незнайка потребує допомоги, йому потрібно якомога більше записати історичних понять, які починалися б на одну літеру. Необхідно допомогти Незнайці. На дошці буде прикріплена

картка з буквою, а вам потрібно написати історичні поняття які починаються на цю букву. Час обмежений – 3 хвилини.

Правила гри: діти виконують завдання, працюючи у зошиті. Після закінчення часу, відведеного на гру, учні по черзі називають слова. Під час виступу гравці уважно слухають і у разі помилки роблять виправлення. За правильну відповідь учень отримує – 3 бали. За суттєві виправлення і доповнення – 2 бали. За доповнення – 1 бал. За неправильну відповідь – 0 балів.

Передбачається нарахування штрафних балів (за списування, підглядування, перебивання виступаючого, викрикування з місця).

Примітки: школярам II відділення дозволяється користуватися словниками історичних термінів, зошитами, підручниками.

Дидактична гра «Плутанка»

Мета: активізувати нервово-психічні процеси в учнів з вадами інтелекту підготувати до розумової праці та активізувати раніше вивчені історичні поняття.

Обладнання: плакат з написом, індивідуальні картки із завданнями.

Ігрове завдання: іноземний вчений прислав листа у школу з важливим повідомленням, у якому описується історичне поняття. Але у тексті між словами відсутні пропуски. Допоможіть відокремити слова і назвіть про яке поняття йде мова.

Правила гри: діти виконують завдання, працюючи у зошиті. Учень, який швидше за всіх виконав завдання має право першим відповідати. Інші гравці уважно слухають і у разі помилки виправляють його. За правильну відповідь учень отримує – 3 бали. За суттєві виправлення і доповнення – 2 бали. За доповнення – 1 бал. За неправильну відповідь – 0 балів.

Передбачається нарахування штрафних балів (за списування, підглядування, перебивання виступаючого, викрикування з місця).

Примітки: для гравців з низькими пізнавальними можливостями доречно використовувати підказки у яких зазначається кількість букв у кожному слові.

Дидактична гра «Поле чудес»

Мета: активізувати раніше вивчені історичні поняття.

Обладнання: набірне полотно, картки з буквами.

Ігрове завдання: учням пропонується якнайшвидше відгадати зашифроване слово-поняття за його описом, характеристикою, називаючи букви з яких складається це слово.

Правила гри: діти по черзі називають букви. Учень, який правильно назвав букву має право на слідуєчий хід. У разі помилки хід передається іншому гравцеві. У випадку, коли слово відоме, то дозволяється назвати його повністю. Якщо оголошене слово неправильне, гравець вибуває з гри. За правильно названу букву гравець отримує – 1 бал, за правильно назване слово – 5 балів. За неправильну відповідь – 0 балів.

Використовується система штрафів (пропуск ходу, віднімання балів) за викрикування з місця, за перебивання виступаючого тощо.

Примітки: для гравців з низькими пізнавальними здібностями доречно використовувати відкриті букви у зашифрованих словах. Це може бути перша чи остання літера, декілька букв поруч тощо.

Дидактична гра «Склади речення»

Мета: активізувати раніше вивчені історичні поняття, підготувати нервово-психічні процеси учнів до розумової праці.

Обладнання: індивідуальні картки зі словами.

Ігрове завдання: у школу прийшов лист, від ваших однолітків із-за кордону, у якому розповідається про історичне явище, яке нам не відоме, тому що діти не вірно розташували слова у реченнях. Допоможіть прочитати текст, складіть правильно речення з поданих слів.

Правила гри: діти самостійно виконують завдання, записуючи його у зошит. Школяр, який першим виконав завдання, оголошує його. Потім, решта дітей, по черзі, зачитують власні варіанти. Разом з вчителем, діти визначають найкращу роботу. Всі роботи поділяються на три групи й оцінюються за 3-х бальною системою. Найвищий бал отримують роботи, які виконані вчасно і правильно. Праці з

незначними помилками оцінюються у 2 бали, а з суттєвими неточностями у 1 бал.

Діти попереджаються про введення штрафів за списування, підглядування, перебивання виступаючого, викрикування з місця тощо.

Примітки: для дітей з низькими пізнавальними можливостями доречне використання підказок у вигляді цифр над словами, які вказуватимуть послідовність складання слів у речення.

Дидактична гра «Реставратор»

Мета: мотивувати учнів до навчальної діяльності, активізувати раніше вивчені історичні поняття.

Обладнання: набірне полотно, картки з буквами.

Ігрове завдання: уявивши себе дослідниками історичного минулого, дітям необхідно розгадати стародавні надписи, які збереглися частково. Потрібно підібрати букви у невідомі слова, щоб прочитати надпис.

Правила гри: діти самостійно виконують ігрове завдання, записують його у зошит. Учень, який швидше за всіх виконав завдання має право оголосити слово. Інші гравці уважно слухають і у разі помилки оголошують власні варіанти. За правильну відповідь учень отримує – 1 бал. За неправильну відповідь – 0 балів.

Використовуються попередження за списування і колективне обговорення та система штрафів за викрикування з місця, за перебивання виступаючого.

Примітки: для учнів II відділення можливе розміщення на дошці букв-підказок, з яких необхідно вибрати декілька для виконання завдання.

Дидактична гра «Стародавнє місто»

Мета: активізувати раніше вивчені поняття, розвивати вміння співставляти історико-географічні дані із загальноісторичними поняттями, сприяти налаштуванню нервово-психічних процесів учнів до розумового навантаження.

Обладнання: Атлас з історії України. 5 клас. Упорядники: О. В. Гісем, Д. В. Ісаєв, О. О. Мартинюк. – К. : Інститут передових технологій, 2011. – 24 с., настінна історична карта, картки із завданнями.

Ігрове завдання: допоможіть Незнайці з'ясувати, які міста існували на території нашої країни (або конкретного регіону) у певний історичний період.

Правила гри: діти співставляють вказані у картці міста з атласом та знаходять їх. Хто першим локалізував об'єкт у атласі, піднімає руку і виходить до настінної карти. Вказавши правильно місто на фронтальній карті, учень отримує – 2 бали. У випадку неправильної локалізації тільки на фронтальній карті – 1 бал, за неправильно вказане місто в атласі і на карті – 0 балів.

Учні попереджаються про недопустимість обзивань, викрикувань варіантів відповідей, заважання виступаючим тощо.

Примітки: для учнів з низькими пізнавальними можливостями необхідний поступовий перехід до етапу роботи з настінною картою і тривала пропедевтична робота з формування навичок просторового орієнтування в умовно-графічній наочності.

Дидактична гра «Четвертий зайвий»

Мета: активізувати раніше вивчені історичні поняття, розвивати логічне мислення.

Обладнання: набір карток з поняттями.

Ігрове завдання: Незнайка переплутав картки з історичними поняттями, і тепер у кожному наборі є зайве слово. Допоможіть йому згрупувати логічно пов'язані поняття і знайти четверте зайве, яке жодного відношення до попередніх понять не має та обґрунтуйте свої дії.

Правила гри: школярі самотійно виконують ігрове завдання. Перший хто виконав починає відповідати. Інші діти уважно слідкують і за необхідності доповнюють та виправляють виступаючого. Після розгляду однієї картки, хід передається іншому гравцеві для роботи за другою картою. Оцінюється правильність і швидкість виконання

завдання та логічність пояснення. 3 бали отримують ті учні, які вчасно і правильно виконали завдання. Праці з незначними помилками оцінюються у 2 бали, а з суттєвими неточностями у 1 бал.

Учні попереджаються про недопустимість обзивань, викрикувань варіантів відповідей, заважання виступаючим тощо.

Примітки: для гравців з низькими пізнавальними можливостями бажане зменшення понять до трьох слів, а збільшення тривалості гри до 7 хвилин.

Дидактична гра «Чудо-літери»

Мета: активізувати раніше вивчені історичні поняття, мотивувати учнів до навчальної діяльності, збагачувати активний словник дітей.

Обладнання: набірне полотно, картки з буквами.

Ігрове завдання: Незнайка потребує допомоги у вивченні історії. Із запропонованої кількості букв, за 3 хвилини, необхідно скласти якнайбільше історичних понять.

Правила гри: учні самостійно виконують завдання, записуючи варіанти історичних понять у зошити. Після закінчення часу відведеного на гру, діти зачитують власні варіанти слів. Під час виступу гравця, решта учасників слухають і виправляють помилки. За найбільшу кількість утворених історичних понять гравець отримує 3 бали, за роботу з невеликою кількістю помилок – 2 бали, за працю з малою кількістю слів і значною кількістю помилок – 1 бал. Активна участь у грі (суттєві виправлення і доповнення) оцінюється у 2 бали, за доповнення – 1 бал.

Передбачається нарахування штрафних балів (за списування, підглядування, перебивання виступаючого, викрикування з місця).

Примітки: для учнів II відділення передбачається довша тривалість гри (до 5 хвилин), більша кількість літер, попередня робота з наведенням конкретних прикладів тощо.

Додаток Б. 1

Комплекс ігор для вивчення нового матеріалу

Дидактична гра «Веселий олівець»

Мета: формувати нові історичні поняття, сприяти їх осмисленню та закріпленню.

Обладнання: аркуші із зображенням ознак загальноісторичних понять, кольорові олівці.

Ігрове завдання: Незнайка переплутав історичні речі і розмістив їх всі на одному аркуші. Ви допоможете йому, якщо уважно будете слухати розповідь вчителя (або самостійно опрацюєте відповідне оповідання у підручнику), вибравши необхідні зображення конкретних термінів або певних ознак загальноісторичних понять і розфарбуєте їх. Гра проводиться на кращий особистий результат.

Правила гри: отримавши аркуші із зображеннями певних ознак, дітям необхідно їх диференціювати і розфарбувати у певні кольори. Відповідає першим той учень, який першим виконав завдання. Можливий варіант коли вчитель збирає учнівські роботи на перевірку.

За правильну відповідь учень отримує – 2 бали. За виправлення неправильної відповіді суперників – 1 бал. За неправильну відповідь – 0 балів.

Додатково учні інформуються про правила поведінки під час гри.

Примітки: Учням з низькими пізнавальними можливостями пропонується спрощений варіант гри, де на аркуші буде зображено лише декілька істотних ознак.

Дидактична гра «Вибери потрібне»

Мета: формувати загальноісторичні поняття, сприяти виробленню навичок конкретизації та диференціації істотних ознак даних понять.

Обладнання: підручник (Плешканівська Г. М., Слюсаренко А. Г. Оповідання з історії України. 7 клас. – К. : Богдана, 2000. – 224с.), картки із завданнями.

Ігрове завдання: учням пропонується уважно слухати повідомлення вчителя (або самостійно опрацювати відповідне оповідання підручника) і якомога швидше із запропонованих у картці ознак відмітити (виписати) ті, які стосуються певного загальноісторичного поняття.

Правила гри: учні у командах відмічають основні ознаки певного поняття, намагаючись знайти їх якнайбільше за найменший проміжок часу.

Право першої відповіді визначає вчитель або надається команді, яка швидше виконала завдання. Кожна команда оголошує одну ознаку і пояснює свій вибір. Суперники мають право на заперечення. Після оголошення першої ознаки хід передається іншій команді.

За правильну відповідь команда отримує – 2 бали. За виправлення неправильної відповіді суперників – 1 бал. За неправильну відповідь – 0 балів.

Учні інформуються про певні заборони, зокрема, списування, спроби заважати гравцям іншої команди, обзивання, викрикування відповідей з місця, перебивання виступаючих тощо.

Примітки: для учнів з низькими пізнавальними можливостями пропонується спрощений варіант гри з підказками, де поняття і їх ознаки будуть виділені певними кольорами, шрифтом тощо.

Дидактична гра «Виправ помилку»

Мета: формувати в учнів історичні поняття та вміння їх практично застосовувати на розширеному навчальному матеріалі.

Обладнання: підручник (Плешканівська Г. М., Слюсаренко А. Г. Оповідання з історії України. 7 клас. – К.: Богдана, 2000. – 224с.), картки із завданнями.

Ігрове завдання: учням пропонується уважно опрацювати оповідання підручника (залежно від теми уроку) і якнайшвидше виправити помилки у ігрових картках.

Правила гри: гравці команд повинні знайти якнайбільше помилок у картках, де свідомо допущені помилки. Право першої відповіді

надається команді, яка швидше виконала завдання. Кожна команда оголошує власне завдання. У випадку, якщо дітям пропонуються картки з аналогічними завданнями, то команди зачитують відповіді по черзі. Дозволяється виправлення помилок суперників.

За правильну відповідь команда отримує – 2 бали.
За виправлення неправильної відповіді суперників – 1 бал.
За неправильну відповідь – 0 балів.

Учні додатково повідомляються про штрафи за списування, за спроби заважати гравцям іншої команди, за обзивання, за викрикування відповідей з місця, за перебивання виступаючих тощо.

Примітки: для учнів з низькими пізнавальними можливостями пропонується менша кількість речень у завданнях, вказуються варіанти відповідей.

Дидактична гра «Порівняй поняття»

Мета: формувати загальноісторичні поняття, сприяти виробленню навичок порівняння понять за істотними ознаками, актуалізації раніше вивченого матеріалу.

Обладнання: підручник (Плешканівська Г. М., Слюсаренко А. Г. Оповідання з історії України. 7 клас. – К.: Богдана, 2000. – 224с.), картки із завданнями.

Ігрове завдання: учням пропонується уважно слухати повідомлення вчителя (або самостійно опрацювати відповідне оповідання підручника) і якомога швидше за допомогою ознак, записаних у картці, диференціювати загальноісторичні поняття.

Правила гри: за найкоротший час гравці команд повинні розділити загальноісторичні поняття за ознаками.

Право першої відповіді надається команді, яка швидше виконала завдання. Кожна команда оголошує одну ознаку, пояснюючи свій вибір.

За правильну відповідь команда отримує – 2 бали.
За виправлення неправильної відповіді суперників – 1 бал.
За неправильну відповідь – 0 балів.

Додатково учні інформуються про правила поведінки під час гри.

Примітки: дане ігрове завдання передбачає порівняння нового поняття з раніше вивченим, тому вчителю необхідно провести відповідну роботу з актуалізації раніше вивченого матеріалу.

Учням II відділення пропонується спрощений варіант гри, який вміщує лише декілька основних ознак загальноісторичних понять.

Дидактична гра «Три речення»

Мета: формувати нові історичні поняття, сприяти їх осмисленню та закріпленню.

Обладнання: підручник (Плешканівська Г. М., Слюсаренко А. Г. Оповідання з історії України. 7 клас – К.: Богдана, 2000. – 224с.).

Ігрове завдання: для перемоги у конкурсі необхідно передати основний зміст прочитаного у трьох нескладних реченнях.

Правила гри: гра може проводитися як для окремих учнів, так і для групових змагань. Самостійно опрацювавши текст підручника, учні повинні якнайточніше передати зміст прочитаного. Гру починає команда (учень), який першим виконав завдання.

За правильну відповідь учень отримує – 2 бали. За виправлення неправильної відповіді суперників – 1 бал. За неправильну відповідь – 0 балів.

Додатково учні інформуються про правила поведінки під час гри.

Примітки: гра передбачає складні мисленнєві операції, тому розрахована, переважно, на учнів I відділення.

Додаток Б. 2

Комплекс ігор для закріплення вивченого матеріалу, перевірки рівня його сформованості та корекції, систематизації і узагальнення історичних понять

Дидактична гра «Історичний кросворд»

Мета: актуалізувати раніше вивчений матеріал, закріпити вивчені історичні поняття, сприяти усвідомленню навчального матеріалу.

Обладнання: дошка, крейда (картки із завданнями).

Ігрове завдання: якнайшвидше вписати у відведених клітинках відповіді на запитання.

Правила гри: команди вписують відповіді у ігрові поля у певному напрямку, на місцях перетину слів-відповідей повинна бути вписана одна спільна буква. Кількість букв у понятті-відповіді повинна співпадати з кількістю клітинок. Кількість слів у завданнях повинна бути обмеженою, не більше 5 слів. Через певний час (3-5 хвилин) команди відповідають.

За кожне правильне слово-відповідь команді нараховується – 1 бал, за виправлення помилок іншої команди – 2 бали, за неправильну відповідь – 0 балів.

Учні інформуються про певні заборони: списування, заважання гравцям іншої команди, обзивання, викрикування відповідей з місця, тощо.

Примітки: для учнів з низькими пізнавальними можливостями розробляються кросворди з меншою кількістю завдань, надається список з можливими варіантами відповідей, дозволяється користування словниками історичних термінів, записами у зошитах тощо.

Дидактична гра «Історичні промені»

Мета: актуалізувати раніше вивчений матеріал з історії, сприяти усвідомленню логічних зв'язків між головними ознаками загальноісторичних понять, розвивати вміння працювати з підручником і використовувати засвоєні поняття на іншому матеріалі.

Обладнання: підручник (Плешканівська Г. М., Слюсаренко А. Г. Оповідання з історії України. 7 клас. – К. : Богдана, 2000. – 224с.), Атлас з історії України. 5 клас. Упорядники: О. В. Гісем, Д. В. Ісаєв, О. О. Мартинюк. – К. : Інститут передових технологій, 2011. – 24 с.

Ігрове завдання: користуючись підручником і атласом з історії, якнайшвидше виділіть основні ознаки державної політики певного історичного діяча, запишіть їх у зошит і охарактеризуйте.

Правила гри: команда, яка швидше за інших виконала завдання починає гру, виділяючи одну з ознак. Після відповіді виступаючих, хід гри передається іншій команді. Інші команди слідкують за відповідями суперників, доповнюють і виправляють у їх відповідях помилки. За правильну відповідь команда отримує – 3 бали. За суттєві виправлення і доповнення – 2 бали. За доповнення – 1 бал.

Учні попереджаються про систему штрафів за списування, за спроби заважати гравцям іншої команди, за обзивання тощо.

Примітки: для учнів з низькими пізнавальними можливостями пропонується спрощений варіант гри з використанням переліку різноманітних ознак, серед яких необхідно вибрати ті, які стосуються діяльності вказаного історичного діяча.

Дидактична гра «Історичний регіон»

Мета: закріпити вивчені загальноісторичні поняття, розвивати вміння «читати» карту, працювати з атласом.

Обладнання: Атлас з історії України. 5 клас. Упорядники: О. В. Гісем, Д. В. Ісаєв, О. О. Мартинюк. – К. : Інститут передових технологій, 2011. – 24 с.

Ігрове завдання: дітям пропонується уявити, що вони потрапили на службу до Великого князя Київського, де їм необхідно опрацювавши атлас виписати історико-географічні дані (це можуть бути – удільні князівства, сусідні держави, міста, військові походи у певні історичні періоди тощо).

Правила гри: гравцям команд, у найкоротші терміни, необхідно виконати завдання історико-географічного змісту. Учні відповідають

по черзі. Право першої відповіді надається команді, яка швидше виконала завдання.

За правильну відповідь команда отримує – 2 бали.
За виправлення неправильної відповіді суперників – 1 бал.
За неправильну відповідь – 0 балів.

Додатково учні інформуються про правила поведінки під час гри.

Примітки: для учнів II відділення пропонується спрощений варіант гри, де кількість завдань буде меншою, можлива орієнтація дітей на кольори, якими позначаються окремі регіони тощо.

Дидактична гра «Історія в особах»

Мета: систематизувати та узагальнити історичні поняття, розвивати вміння співставляти діяльність діячів минулого з певною історичною епохою, конкретними історичними подіями.

Обладнання: набірне полотно на три відділення (дошка, крейда), портрети історичних героїв, картки із завданнями.

Ігрове завдання: Незнайко розсипав конверти з іменами, портретами, датами правління і досягненнями діячів минулого. Співставити ці дані у логічні ланцюжки у нього не виходить. Допоможіть Незнайці виконати завдання.

Правила гри: командам (учню) необхідно співставити запропоновані дані. Першою відповідає команда, яка виконала завдання швидше за всіх. Час виконання – не більше 5 хвилин. У випадку, якщо за цей час, жодна з команд не встигла виконати завдання, гра зупиняється і починає відповідь той колектив, на який вказав жереб. У разі виконання однакових завдань, команди мають право на виправлення помилок суперників.

За кожний правильно складений логічний ланцюжок нараховується – 1 бал, за виправлення помилок суперників – 2 бали, за неправильну відповідь – 0 балів.

Діти попереджаються про введення штрафів за списування, підглядкування, перебивання виступаючого, викрикування з місця тощо.

Примітки: учням з низькими пізнавальними можливостями дозволяється користуватися зошитами, підручником, пропонуються картки з меншою кількістю завдань і ввідних даних.

Дидактична гра «Піраміда слів»

Мета: закріпити вивчені історичні поняття, розвивати вміння активно використовувати засвоєний матеріал на практиці.

Обладнання: набірне полотно з літерами (крейда, дошка; ручка, зошит).

Ігрове завдання: якнайшвидше побудувати «піраміду» з історичних понять, у якій слова розміщувалися б від меншої їх кількості до більшої, поступово зростаючи з кожним рядком на одну букву.

Правила гри: команда (учень) записують історичні поняття у стовпчик, у напрямку зверху до низу. Слова не повинні повторюватися і не повинно бути слів з однією кількістю букв. Право першої відповіді визначається шляхом жеребкування або призначається вчителем.

Перемагає команда (учень), яка найбільше назвала історичних понять. За кожне поняття нараховується – 1 бал.

Учні попереджаються про штрафи за списування, за спроби заважати суперникам, підказки, вигукування відповідей тощо.

Примітки: для учнів з низькими пізнавальними можливостями дозволяється користуватися словниками історичних термінів, записами у зошитах.

Дидактична гра «Послання предків»

Мета: актуалізувати раніше вивчений матеріал, закріпити вивчені історичні поняття, сприяти усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків вивченого матеріалу, розвивати вміння використовувати засвоєні поняття різних рівнів узагальнення на іншому матеріалі.

Обладнання: картки з навчальними текстами.

Ігрове завдання: дітям пропонується уявити, що вони потрапили на археологічні розкопки і знайшли залишки історичного документу, у який вставивши необхідні слова можна дізнатися секрет наших предків.

Правила гри: гравцям команд, за найкоротший час, необхідно вставити у відведених місцях пропущені історичні поняття. Право першої відповіді надається команді, яка швидше виконала завдання. Команди

зачитують речення по черзі, обгрунтовуючи вибрані поняття. Якщо команди отримали окремі завдання, то тексти зачитуються повністю. При допущенні помилок, суперники мають право їх виправляти.

За правильну відповідь команда отримує – 2 бали.
За виправлення неправильної відповіді суперників – 1 бал.
За неправильну відповідь – 0 балів.

Додатково учні інформуються про правила поведінки під час гри.

Примітки: для учнів II відділення пропонується спрощений варіант гри, де до текстів додаватиметься перелік понять, серед яких потрібно вибрати правильні відповіді.

Дидактична гра «Хронологічна задача»

Мета: закріпити вивчені загальноісторичні поняття, розвивати вміння співвідносити поняття з часом, визначати тривалість і послідовність історичних подій і явищ, їх віддаленість одна від одної та від сучасності, сприяти встановленню між поняттями причинно-наслідкових зв'язків.

Обладнання: картки із завданнями.

Ігрове завдання: у Незнайки з'явилися проблеми. Він не може вирахувати хронологічну задачу. Допоможіть йому.

Правила гри: отримавши умови задач (як правило необхідно вирахувати тривалість правління історичної особи, тривалість життя і творчої діяльності видатних діячів країни, часовий проміжок між історичними явищами, між подією минулого і сучасністю і т.д.), команди обчислюють дані на швидкість. Першими відповідає і записує на дошці розрахунки та команда, яка першою виконала завдання.

За правильне виконання задачі нараховується – 1 бал, за виправлення помилок іншої команди – 2 бали, за неправильну відповідь – 0 балів.

Додатково учні інформуються про правила поведінки під час гри.

Примітки: учні II відділення, при розв'язанні задач, можуть користуватися таблицею множення та іншими засобами, які сприяють у виконанні математичних операцій.

Дидактична гра «Простори історії»

Мета: актуалізувати раніше вивчений навчальний матеріал, закріпити вивчені загальноісторичні поняття, розвивати вміння працювати з історичною картою, використовувати міжпредметні зв'язки на уроках історії.

Обладнання: Атлас з історії України. 5 клас. Упорядники: О. В. Гісем, Д. В. Ісаєв, О. О. Мартинюк. – К.: Інститут передових технологій, 2011. – 24 с., картки із завданнями.

Ігрове завдання: учням потрібно якнайшвидше знайти в атласі вказані у картці міста та записати їх у певному порядку (наприклад: з півночі – на південь).

Правила гри: команді (учню) необхідно виписати у зошит стародавні міста у певному порядку. Першою починає відповідь та команда, яка швидше за решту учасників виконала завдання. У випадку, якщо за 5 хвилин, жодна з команд не встигла виконати завдання, гра зупиняється і починає відповідь той колектив, на який вказав жереб. У разі виконання однакових завдань, команди мають право на виправлення помилок суперників.

За кожную правильну відповідь нараховується – 1 бал, за виправлення помилок суперників – 2 бали, за неправильну відповідь – 0 балів.

Учні обов'язково інформуються про правила поведінки під час гри.

Примітки: для учнів II відділення пропонується завдання з меншою кількістю історико-географічних об'єктів.

Дидактична гра «Історія в датах»

Мета: актуалізувати та систематизувати історичні поняття, розвивати вміння локалізувати події, явища у часі, формувати навички співставлення історичних понять з хронологічними даними.

Обладнання: набірне полотно на три відділення (дошка, крейда).

Ігрове завдання: для подорожі у часі Незнайко пробрався до хронолету, вибрав певні історичні події і випадково нажав ще декілька кнопок. На екрані висвітилися дати, які не співпадали з обраними історичними явищами. Допоможіть йому відправитися у подорож.

Правила гри: командам (учню) необхідно співставити подію минулого з часом її виникнення і визначити відповідне століття. Першою відповідає команда, яка виконала завдання швидше за всіх. Час виконання – не більше 5 хвилин. У випадку, якщо за цей час, жодна з команд не встигла виконати завдання, гра зупиняється і починає відповідь той колектив, на який вказав жереб. У разі виконання однакових завдань, команди мають право на виправлення помилок суперників.

За кожну правильну відповідь нараховується – 1 бал, за виправлення помилок суперників – 2 бали, за неправильну відповідь – 0 балів.

Учні обов'язково інформуються про правила поведінки під час гри.

Примітки: учням з низькими пізнавальними можливостями дозволяється користуватися зошитами, підручником, пропонуються картки з меншою кількістю завдань.

Дидактична гра «Зашифровані слова»

Мета: закріпити вивчені поняття, перевірити рівень сформованості загальноісторичних понять, розвивати вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між історичними подіями і явищами, корегувати не правильно засвоєні поняття.

Обладнання: картки із завданнями.

Ігрове завдання: учням пропонується допомогти Незнайці назвати одним поняттям вказані у завданні слова.

Правила гри: команди повинні якнайшвидше підібрати до поданої низки конкретно-історичних термінів узагальнююче поняття. Першими відповідають представники тієї команди, яка першою виконала завдання.

За правильне виконання завдання нараховується – 1 бал, за виправлення помилок іншої команди – 2 бали, за неправильну відповідь – 0 балів.

Учні додатково повідомляються про штрафи за списування, за спроби заважати гравцям іншої команди, за обзивання, за викрикування відповідей з місця, за перебивання виступаючих тощо.

Примітки: для учнів з низькими пізнавальними можливостями пропонується перелік загальноісторичних понять серед яких потрібно вибрати правильну відповідь.

Дидактична гра «Логічний ланцюжок»

Мета: перевірити рівень сформованості загальноісторичних понять, продовжувати формувати в розумово відсталих учнів уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між історичними подіями і явищами.

Обладнання: плакат з пронумерованими запитаннями, картки з цифрами (відповідно до номерів запитань).

Ігрове завдання: з поданого переліку подій, якомога швидше визначить, у якій причинно-наслідковій послідовності відбувався процес утворення певного історичного явища.

Правила гри: команда (гравець), яка виконала завдання швидше за інших має право на перший виступ. Решта учасників уважно слухають, виправляють, доповнюють. За правильну відповідь учень (команда) отримує – 3 бали. За суттєві виправлення і доповнення відповідей суперників – 2 бали. За доповнення – 1 бал.

Додатково повідомляється система штрафів (за викрикування з місця, за перебивання виступаючого тощо).

Примітки: для учнів з низькими пізнавальними можливостями пропонується спрощений варіант гри з використанням менш детального переліку явищ.

Дидактична гра «Топограф»

Мета: перевірити рівень сформованості загальноісторичних понять, закріплювати раніше вивчений матеріал, розвивати вміння працювати з контурною картою, формувати просторову орієнтацію, корегувати не правильно сформовані поняття.

Обладнання: Атлас з історії України. 5 клас. Упорядники: О. В. Гісем, Д. В. Ісаєв, О. О. Мартинюк. – К. : Інститут передових технологій, 2011. – 24 с.,

Контурні карти з історії України. 5 клас. Упорядники: В. Власов, Д. Ісаєв. – К. : Інститут передових технологій, 2010. – 11 с., картки із завданнями.

Ігрове завдання: шляхом невдалих дій з магічними словами Незнайка відправив своїх друзів у минуле. Ви допоможете виправити йому цю помилку, якщо вкажете дорогу на контурній карті. Необхідні дані для цієї місії містяться на картці (як правило це – міста певних епох, кордони країн, захоплені території, місця битв, військові походи, торгові шляхи тощо).

Правила гри: учням необхідно за певний час (до 10 хвилин, залежно від індивідуальних можливостей дітей і складності завдань) охайно і якнайточніше перенести на карту дані з атласу.

За кожне правильно виконане завдання учень отримує – 1 бал, за невірно виконане – 0 балів.

Учні інформуються про правила поведінки під час гри.

Примітки: гра розрахована на індивідуальну роботу і передбачає покращення власних результатів або змагання на кращий результат (найменшу кількість помилок) з групою учнів.

Учням з низькими пізнавальними можливостями пропонуються картки з меншою кількістю завдань.

Дидактична гра «Впізнай героя»

Мета: перевірити рівень сформованості загальноісторичних понять, закріплювати раніше вивчений матеріал, розвивати вміння визначати конкретного історичного діяча за істотними ознаками (опис зовнішності, діяльність, вислови), корегувати не правильно сформовані поняття.

Обладнання: портрети діячів, картки із завданнями.

Ігрове завдання: командам необхідно відгадати за найменшою кількістю ознак історичного персонажа.

Правила гри: команди по черзі отримують описи певного діяча. Шляхом жеребкування вибирається команда, яка починає гру. Виграє той колектив, який з меншої кількості спроб назве правильну

відповідь. У разі відсутності правильних відповідей, демонструється портрет історичного героя, відповідає та команда, яка повинна виступати за чергою.

За правильно виконане завдання команда отримує – 1 бал, за невірно виконане – 0 балів.

Учні інформуються про недопустимість обзивань, викрикувань варіантів відповідей, заважання виступаючим тощо.

Примітки: гра розрахована переважно на роботу в командах. З учнями II відділення, перед проведенням гри, проводиться робота з актуалізації раніше вивченого матеріалу, по можливості, унаочнюються ознаки діячів минулого.

Дидактична гра «Знайди пару»

Мета: систематизувати, узагальнити і поглибити розуміння учнями змістовного компоненту історичних понять, продовжувати формувати уміння встановлювати логічні зв'язки між поняттями, співвідносити визначення з термінами.

Обладнання: картки із записами понять і визначень.

Ігрове завдання: необхідно якнайшвидше з поданого переліку визначень і термінів, з'єднати саме ті визначення і терміни, які на вашу думку, відповідають одне одному.

Правила гри: гравець (команда), який найшвидше виконав завдання має право першим оголосити одну пару (термін і визначення) на власний вибір. Інші учасники (команди) уважно слухають і у разі помилки виступаючого виправляють його. Після відповіді першого гравця, хід передається іншому учаснику який оголошує свій варіант слідуєчій пари. Гра триває до закінчення понять і визначень. За правильну відповідь учень (команда) отримує – 3 бали. За суттєві виправлення і доповнення – 2 бали. За доповнення – 1 бал.

Передбачається нарахування штрафних балів (за списування, підглядування, перебивання виступаючого, викрикування тощо).

Примітки: для учнів II відділення пропонується спрощений варіант гри з використанням меншої кількості визначень і понять.

Додаток В**Критерії діагностування рівня сформованості
історичних понять**

Якісні показники	Кількісні показники (рівні)			
	I	II	III	IV
Змістовий компонент (знання)				
Повнота	фрагментарне відтворення	відтворення до половини обсягу поняття	відтворення більшої частини обсягу поняття	відтворення повного обсягу поняття
Правильність	1 – не завжди точно; 2 – в основному правильно; 3 – правильно	4 – не завжди точно; 5 – в основному правильно; 6 – правильно	7 – не завжди точно; 8 – в основному правильно; 9 – правильно	10 – не завжди точно; 11 – в основному правильно; 12 – правильно
Усвідомленість	матеріал розуміє частково, фрагментарно	матеріал в основному розуміє	матеріал розуміє, може виділити головне, частково пояснити	матеріал розуміє, може виділити головне, пояснити
Операційно-організаційний компонент (вміння)				
Самостійність виконання завдання	постійний контроль, значна допомога	постійний контроль, допомога за ситуацією	контроль та допомога в окремих випадках	допомога в окремих випадках

Додаток Д

Анкета на визначення мотивації учнів до вивчення історії

1. Навіщо ти вивчаєш історію (події минулого)? Вибери одну з відповідей.

- а) бо це новий і цікавий предмет, який робить мене розумнішим;
- б) щоб послухати цікаві випадки з життя людей у минулому;
- в) мені не подобається історія, а мене змушують її вчити;
- г) мені взагалі не цікаво, коли вивчається історія, тому я її і не вчу;
- д) тому, що вчитель задає завдання;

2. Чи цікаво тобі на уроці, коли вивчаються події минулого (історія)? Вибери одну з відповідей.

- а) дуже цікаво;
- б) цікаво;
- в) не цікаво;
- г) зовсім не цікаво;
- д) байдуже.

3. Як ти ставишся до предметів, які вивчаєш у школі? (одна відповідь на кожний предмет).

Навчальний предмет	Дуже подобається	Подобається	Байдуже	Не подобається	Дуже не подобається
Українська мова					
Українська література					
Математика					
Фізика і хімія у побуті					
Географія					
Природознавство					
Історія					
СПО					
ОБЖ					
Фізкультура					
Трудове навчання					

Додаток Д. 1

Стан мотивації до вивчення історії учнями спеціальних шкіл

№ п/п	Навчальний заклад	Глинська СЗОШ	Груньська СЗОШ	Прилуцька СЗОШ	Сумська СЗОШ	Ульянівська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 1	Херсонська СЗОШ № 2	Розбишівська СЗОШ	Шалигінська СЗОШ	Штепівська СЗОШ	Всього
	Варіанти відповідей											
1	а	10	9	8	8	7	7	5	9	5	9	80
	б	3	3	4	1	3	5	3	4	4	1	28
	в	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	г	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	д	2	-	1	1	-	-	-	-	2	-	6
2	а	10	6	10	5	6	8	6	9	7	7	74
	б	5	6	3	5	4	4	2	4	4	3	40
	в	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	г	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	д	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	а	9	9	10	6	8	6	5	10	11	6	82
	б	6	3	3	4	2	6	3	3	-	4	32
	в	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	г	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	д	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Додаток Д. 2

Середні показники мотивації учнів спеціальних шкіл до вивчення історії

№ п/п	Спеціальний навчальний заклад	Кількість балів
1	Глинська СЗОШ	0,8
2	Груньська СЗОШ	0,82
3	Прилуцька СЗОШ	0,84
4	Сумська СЗОШ	0,8
5	Ульянівська СЗОШ	0,85
6	Херсонська СЗОШ № 1	0,79
7	Херсонська СЗОШ № 2	0,83
8	Розбишівська СЗОШ	0,85
9	Шалигінська СЗОШ	0,82
10	Штепівська СЗОШ	0,86

Додаток Е**Дані про учнів та вчителів історії
спеціальних навчальних закладів**

№ п/п	Навчальний заклад	Загальна кількість дітей	Навчається у І відділенні	Навчається у ІІ відділенні	Стаж вчителя історії (років)	Кваліфікаційна категорія
1	Глинська СЗОШ	15	13	2	18	І
2	Груньська СЗОШ	12	10	2	12	ІІ
3	Прилуцька СЗОШ	13	10	3	8	ІІ
4	Сумська СЗОШ	10	6	4	15	вища
5	Ульянівська СЗОШ	10	5	5	17	І
6	Херсонська СЗОШ № 1	12	11	1	12	вища
7	Херсонська СЗОШ № 2	8	7	1	10	І
8	Розбишівська СЗОШ	13	10	3	34	вища
9	Шалигінська СЗОШ	11	8	3	27	І
10	Штепівська СЗОШ	10	9	1	21	вища
11	Всього	114	89	25	-	-

**Діагностичні завдання на знання і оперування
суспільно-історичними поняттями.**

1. Завдання на знання основних історичних понять.

У поданому тексті не вистачає слів. На їх місці лінії. Під текстом знаходиться перелік слів, з яких вам необхідно вибрати потрібні і вставити. Кількість слів значно більша, тому не всі можуть бути використані.

Життя східних слов'ян.

Східні слов'яни жили _____. Кожне з них мало свою назву – поляни, сіверяни, дреговичі, _____, _____, _____ та інші. В центральній Україні, на правому березі Дніпра мешкали поляни, столицею яких було місто – _____. За легендою його заснували брати _____, _____ та сестра яку називали – _____.

Слов'яни займалися землеробством. Вони сіяли _____, _____, _____. Розвивалося скотарство, ремесла і торгівля. Наші предки розводили _____, _____, _____, _____.

Слов'яни обожнювали сили природи. Найвищими божествами у них були – Дажбог, Перун, Сварог. Їх зображення виготовляли з дерева або каменю, яке називалося – _____.

Слова для використання: Либідь, мамонт, цар, вовки, статуя, племена, столиця, лисиці, просо, уличі, Щек, корови, тиверці, князь, пшениця, дуліби, хан, кози, бужани, Хорив, волиняни, коні, ячмінь, картопля, помідори, радимичі, ідол, свині, кривичі, Кий, соняшник, кукурудзу, вівці, Москва, Львів, Київ, Чернігів.

2. Завдання на знання національної символіки.

Із запропонованих зображень національних прапорів виберіть прапор України. Назвіть його кольори та поясніть їх значення.

Прапор України має кольори:

_____ – який означає _____

_____;

_____ – який означає _____

_____.



3. Завдання на знання історичних осіб минулого.

Підкресліть із запропонованих варіантів три правильні відповіді які пов'язані з діяльністю князя Володимира Великого?

- а) Хрещення Русі;
- б) помста древлянам за смерть князя Ігоря;
- в) боротьба зі скіфами-кочівниками;
- г) будівництво Десятинної церкви;
- д) будівництво міст-фортець на кордонах Київської Русі;
- є) проголошення Києва столицею Давньоруської держави.

4. Завдання на вміння виділяти основні ознаки певного поняття.

Виберіть із запропонованих варіантів три правильні відповіді які відносяться до поняття «князь»:

- а) очолював плем'я;
- б) керував мисливцями під час полювання на мамонтів;
- в) самостійно обробляв землю;
- г) платив данину підлеглим;
- д) за вірну службу дарував землю;
- е) збирав данину з підкорених народів і племен.

5. Завдання на вміння співвідносити конкретні події з історичними періодами.

Виберіть з переліку історичних періодів той, якому відповідає такий факт, як захоплення Києва монголо-татарами у 1240 році:

- а) стародавня доба (від появи людини на території України до виникнення Давньоруської держави);
- б) княжа доба (Київська Русь та Галицько-Волинське князівство);
- в) козащина і гетьманська держава (кінець XVI – XVIII ст.);
- г) незалежна Україна (з 1991 року).

6. Завдання на вміння знаходити на карті необхідні історико географічні об'єкти.

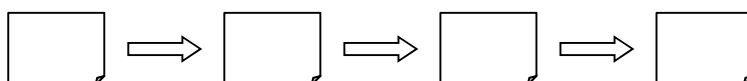
Підкресліть на карті України найдавніші міста – Київ, Чернігів, Львів.



7. Завдання на вміння визначати хронологічну послідовність історичних подій (без зазначення дат).

Розташуйте запропоновані історичні події у такій послідовності: від найдавніших часів до сучасності.

- а) проголошення незалежності України ;
- б) об'єднання слов'янських племен князем Олегом і утворення Давньоруської держави;
- в) Велика Вітчизняна війна;
- г) Визвольна війна під проводом гетьмана Богдана Хмельницького.



Додаток Ж. 1**Рівень сформованості суспільно-історичних понять
у розумово відсталих учнів**

Представники спеціальних шкіл	Рівні сформованості суспільно-історичних понять							
	I		II		III		IV	
	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%
Знання основних суспільно-історичних понять								
Глинська СЗОШ	3	20	6	40	6	40	-	-
Груньська СЗОШ	2	17	8	66	2	17	-	-
Прилуцька СЗОШ	4	31	4	31	5	38	-	-
Сумська СЗОШ	4	40	4	40	2	20	-	-
Ульянівська СЗОШ	5	50	3	30	2	20	-	-
Херсонська СЗОШ № 1	1	8	6	50	5	42	-	-
Херсонська СЗОШ № 2	3	38	3	38	2	24	-	-
Розбишівська СЗОШ	3	23	3	23	7	54	-	-
Шалигінська СЗОШ	4	36	4	36	3	28	-	-
Штепівська СЗОШ	1	10	7	70	2	20	-	-
Всього	30	26	48	42	36	32	-	-
Знання національної символіки								
Глинська СЗОШ	1	7	-	-	3	20	11	73
Груньська СЗОШ	1	8	-	-	1	8	10	84
Прилуцька СЗОШ	1	8	-	-	3	23	9	69
Сумська СЗОШ	4	40	-	-	-	-	6	60
Ульянівська СЗОШ	4	40	-	-	1	10	5	50
Херсонська СЗОШ № 1	1	8	-	-	2	17	9	75
Херсонська СЗОШ № 2	1	12	-	-	-	-	7	88
Розбишівська СЗОШ	1	8	-	-	2	15	10	77
Шалигінська СЗОШ	3	27	-	-	-	-	8	73
Штепівська СЗОШ	-	-	1	10	5	50	4	40
Всього	17	15	1	1	17	15	79	69
Знання найвідоміших історичних героїв минулого								
Глинська СЗОШ	7	47	3	20	5	33	-	-
Груньська СЗОШ	2	17	4	33	6	50	-	-
Прилуцька СЗОШ	8	62	4	31	1	7	-	-
Сумська СЗОШ	4	40	-	-	5	50	1	10
Ульянівська СЗОШ	4	40	1	10	5	50	-	-
Херсонська СЗОШ № 1	7	58	3	25	2	17	-	-
Херсонська СЗОШ № 2	6	75	2	25	-	-	-	-
Розбишівська СЗОШ	5	38	3	24	5	38	-	-
Шалигінська СЗОШ	7	64	4	36	-	-	-	-
Штепівська СЗОШ	5	50	3	30	2	20	-	-
Всього	55	48	27	24	31	27	1	1

Додаток Ж. 2

Рівень сформованості вмінь застосування суспільно-історичних понять у практичній діяльності в учнів спеціальних шкіл

Представники спеціальних шкіл	Рівні сформованості застосування суспільно-історичних понять у практичній діяльності							
	I		II		III		IV	
	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%
Вміння виділяти основні ознаки суспільно-історичних понять								
Глинська СЗОШ	5	33	4	27	5	33	1	7
Груньська СЗОШ	2	17	6	50	4	33	-	-
Прилуцька СЗОШ	4	31	4	31	5	38	-	-
Сумська СЗОШ	3	30	4	40	3	30	-	-
Ульянівська СЗОШ	4	40	3	30	3	30	-	-
Херсонська СЗОШ № 1	7	58	3	25	2	17	-	-
Херсонська СЗОШ № 2	7	87	1	13	-	-	-	-
Розбишівська СЗОШ	3	23	7	54	2	15	1	8
Шалигінська СЗОШ	2	18	6	55	3	27	-	-
Штепівська СЗОШ	1	10	7	70	2	20	-	-
Всього	38	33	45	40	29	25	2	2
Вміння співвідносити конкретні події з історичними періодами								
Глинська СЗОШ	12	80	-	-	3	20	-	-
Груньська СЗОШ	9	75	-	-	3	25	-	-
Прилуцька СЗОШ	10	77	-	-	3	23	-	-
Сумська СЗОШ	8	80	-	-	2	20	-	-
Ульянівська СЗОШ	8	80	-	-	2	20	-	-
Херсонська СЗОШ № 1	10	84	1	8	1	8	-	-
Херсонська СЗОШ № 2	6	75	2	25	-	-	-	-
Розбишівська СЗОШ	9	70	2	15	2	15	-	-
Шалигінська СЗОШ	8	73	-	-	3	27	-	-
Штепівська СЗОШ	8	80	-	-	2	20	-	-
Всього	88	77	5	4	21	18	-	-
Вміння встановлювати хронологічну послідовність історичних подій								
Глинська СЗОШ	13	87	2	13	-	-	-	-
Груньська СЗОШ	10	84	1	8	1	8	-	-
Прилуцька СЗОШ	12	92	1	8	-	-	-	-
Сумська СЗОШ	9	90	1	10	-	-	-	-
Ульянівська СЗОШ	9	90	1	10	-	-	-	-

Продовження табл. Ж. 2

Херсонська СЗОШ № 1	11	92	1	8	-	-	-	-
Херсонська СЗОШ № 2	7	87	1	13	-	-	-	-
Розбишівська СЗОШ	9	69	3	23	1	8	-	-
Шалигінська СЗОШ	9	82	2	18	-	-	-	-
Штепівська СЗОШ	8	80	2	20	-	-	-	-
Всього	97	85	15	13	2	2	-	-
Вміння знаходити на карті історико-географічні об'єкти								
Глинська СЗОШ	3	20	-	-	2	13	10	67
Груньська СЗОШ	1	8	-	-	2	17	9	75
Прилуцька СЗОШ	3	23	-	-	-	-	10	77
Сумська СЗОШ	5	50	-	-	-	-	5	50
Ульянівська СЗОШ	4	40	-	-	-	-	6	60
Херсонська СЗОШ № 1	1	8	1	8	1	8	9	76
Херсонська СЗОШ № 2	5	62	-	-	1	13	2	25
Розбишівська СЗОШ	3	23	-	-	2	15	8	62
Шалигінська СЗОШ	4	36	-	-	1	9	6	55
Штепівська СЗОШ	1	10	-	-	2	20	7	70
Всього	30	26	1	1	11	10	72	63

Додаток Ж. 3

Середні показники рівня засвоєння і використання суспільно-історичних понять учнями спеціальних навчальних закладів

№ п/п	Спеціальний навчальний заклад	Кількість балів
1	Глинська СЗОШ	33,6
2	Груньська СЗОШ	36,4
3	Прилуцька СЗОШ	33,6
4	Сумська СЗОШ	34,3
5	Ульянівська СЗОШ	30,8
6	Херсонська СЗОШ № 1	33,6
7	Херсонська СЗОШ № 2	30,1
8	Розбишівська СЗОШ	37,1
9	Шалигінська СЗОШ	32,2
10	Штепівська СЗОШ	32,2

Додаток Ж. 4.1**Кореляційний аналіз r-Пірсона.**

**Взаємозалежність між результативністю виконання завдань та компонентом «самостійність виконання завдання»
(констатувальний експеримент)**

№ завдання	Експериментальна група (Е.Г.)						Контрольна група (К.Г.)					
	Глинська СЗОШ	Груньська СЗОШ	Сумська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 2	Шалигінська СЗОШ	Середній бал	Прилуцька СЗОШ	Ульянівська СЗОШ	Розбишівська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 1	Штепівська СЗОШ	Середній бал
1	0,33	0,36	0,35	0,31	0,31	0,33	0,38	0,34	0,38	0,36	0,34	0,36
2	0,34	0,51	0,45	0,28	0,33	0,38	0,37	0,36	0,43	0,41	0,38	0,39
3	0,14	0,14	0,13	0,12	0,12	0,13	0,17	0,13	0,15	0,14	0,16	0,15
4	0,25	0,22	0,18	0,19	0,21	0,21	0,20	0,17	0,19	0,18	0,21	0,19
5	0,27	0,32	0,28	0,23	0,25	0,27	0,27	0,25	0,32	0,28	0,28	0,28
6	0,31	0,36	0,34	0,29	0,30	0,32	0,34	0,32	0,42	0,40	0,32	0,36
7	0,26	0,27	0,28	0,23	0,22	0,25	0,24	0,22	0,23	0,27	0,24	0,24
Середній показник по Е.Г.						0,27	Середній показник по К.Г.					0,28

Додаток Ж. 4.2

Кореляційний аналіз r-Пірсона. Взаємозалежність між результативністю виконання завдань та компонентом «повнота відповідей» (констатувальний експеримент)

№ завдання	Експериментальна група (Е.Г.)						Контрольна група (К.Г.)					
	Глинська СЗОШ	Груньська СЗОШ	Сумська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 2	Шалигінська СЗОШ	Середній бал	Прилуцька СЗОШ	Ульянівська СЗОШ	Розбишівська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 1	Штепівська СЗОШ	Середній бал
1	0,32	0,37	0,36	0,33	0,32	0,34	0,39	0,32	0,39	0,41	0,34	0,37
2	0,36	0,41	0,39	0,35	0,34	0,37	0,42	0,35	0,44	0,41	0,33	0,39
3	0,29	0,31	0,28	0,25	0,27	0,28	0,28	0,20	0,29	0,26	0,22	0,25
4	0,31	0,40	0,36	0,29	0,29	0,33	0,38	0,29	0,38	0,34	0,31	0,34
5	0,26	0,33	0,35	0,27	0,24	0,29	0,33	0,26	0,33	0,32	0,31	0,31
6	0,31	0,37	0,35	0,28	0,29	0,32	0,39	0,32	0,41	0,39	0,34	0,37
7	0,22	0,28	0,29	0,21	0,20	0,24	0,34	0,24	0,31	0,29	0,27	0,29
Середній показник по Е.Г.						0,31	Середній показник по К.Г.					0,33

Додаток Ж. 4.3**Кореляційний аналіз r-Пірсона.**

**Взаємозалежність між результативністю виконання завдань
та компонентом «усвідомленість відповіді»
(констатувальний експеримент)**

№ завдання	Експериментальна група (Е.Г.)						Контрольна група (К.Г.)					
	Глинська СЗОШ	Груньська СЗОШ	Сумська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 2	Шалигінська СЗОШ	Середній бал	Прилуцька СЗОШ	Ульянівська СЗОШ	Розбишівська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 1	Штепівська СЗОШ	Середній бал
1	0,32	0,38	0,36	0,28	0,31	0,33	0,33	0,25	0,36	0,33	0,28	0,31
2	0,48	0,54	0,49	0,41	0,43	0,47	0,45	0,39	0,47	0,44	0,40	0,43
3	0,35	0,44	0,42	0,31	0,33	0,37	0,36	0,26	0,36	0,33	0,29	0,32
4	0,38	0,43	0,41	0,33	0,35	0,38	0,28	0,21	0,31	0,27	0,23	0,26
5	0,33	0,37	0,33	0,27	0,25	0,31	0,39	0,33	0,43	0,39	0,31	0,37
6	0,38	0,41	0,39	0,31	0,31	0,36	0,43	0,37	0,47	0,44	0,39	0,42
7	0,37	0,43	0,42	0,35	0,38	0,39	0,28	0,24	0,31	0,31	0,26	0,28
Середній показник по Е.Г.						0,37	Середній показник по К.Г.					0,34

Додаток Ж. 4.4**Кореляційний аналіз r-Пірсона.**

**Взаємозалежність між результативністю виконання завдань
та компонентом «правильність відповідей»
(констатувальний експеримент)**

№ завдання	Експериментальна група (Е.Г.)						Контрольна група (К.Г.)					
	Глинська СЗОШ	Груньська СЗОШ	Сумська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 2	Шалигінська СЗОШ	Середній бал	Прилуцька СЗОШ	Ульянівська СЗОШ	Розбишівська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 1	Штепівська СЗОШ	Середній бал
1	0,27	0,29	0,27	0,23	0,24	0,26	0,31	0,25	0,33	0,29	0,27	0,29
2	0,45	0,47	0,48	0,41	0,44	0,45	0,53	0,47	0,54	0,52	0,49	0,51
3	0,28	0,29	0,27	0,22	0,24	0,26	0,33	0,30	0,37	0,34	0,31	0,33
4	0,23	0,25	0,26	0,17	0,19	0,22	0,22	0,19	0,24	0,21	0,19	0,21
5	0,26	0,28	0,29	0,26	0,26	0,27	0,29	0,25	0,31	0,29	0,26	0,28
6	0,45	0,47	0,46	0,39	0,38	0,43	0,47	0,43	0,48	0,46	0,41	0,45
7	0,27	0,31	0,31	0,25	0,26	0,28	0,30	0,27	0,34	0,33	0,31	0,31
Середній показник по ЕГ						0,31	Середній показник по КГ					0,34

Додаток 3

Комплекс дидактичних ігор до теми «Від найдавніших часів до встановлення державності».

Тема уроку «Найдавніше життя на українських землях».

Тип уроку: засвоєння нового навчального матеріалу.

Етап уроку: нервово-психічна підготовка.

Дидактична гра «Плутанка»

Україна була проголошена незалежною державою 24 серпня 1991 року

Етап уроку: вивчення нового матеріалу.

Дидактична гра «Вибери потрібне»

Первісні люди почали вести осіле життя, тому що:

- 1) з півночі почав насуватися льодовик;
- 2) навчилися добувати вогонь;
- 3) людей стало більше і нікуди було кочувати.
- 4) рятувалися від холоду і диких тварин;
- 5) навчилися будувати житла;
- 6) тварин стало важко полювати.

Етап уроку: закріплення вивченого матеріалу.

Дидактична гра «Послання предків»

Поступово клімат ставав теплішим і ____ почав танути. Великі і холодолюбиві тварини відійшли на північ, а залишилися дрібні тварини і птахи. Для полювання на них люди винайшли ____ і ____.

Первісні люди вирощували ____, ____, ____.

Обробляли землю дерев'яною ____, пізніше ____.

Вони приручили тварин ____, ____, ____, ____.

Харчувалися ____, ____, ____, ____.

Тема уроку «Наші предки – давні слов'яни».

Описаний у тексті дисертації.

Тема уроку «Розселення східнослов'янських племен».

Тип уроку: комбінований.

Етап уроку: нервово-психічна підготовка.

Дидактична гра «Поле чудес»

Запитання до гри:

1) Природне явище, яке призвело до похолодання на території України (льодовик).

--	--	--	--	--	--	--

2) Тварина, яка мешкала на землях сучасної України в період похолодання (мамонт).

--	--	--	--	--	--

3) Зброя, яка зробила мисливство провідним заняттям первісних людей (лук).

--	--	--

Етап уроку: перевірка знань і вмінь

Дидактична гра «Знайди пару»

Назва понять	Ознаки понять
Східні слов'яни	Племінний вождь
Анти	Майже 2 тисячі років тому
Віче	Спис і щит
Князь	Мешкали у східній частині Європи
Зброя антів	Загальні збори
Перша згадка про антів	Корінні жителі на землях сучасної України

Етап уроку: вивчення нового матеріалу.

Дидактична гра «Три речення»

Прочитавши текст підручника, передайте його зміст у 3 реченнях:

- 1) до племен які мешкали на території України відносяться –
- 2) у кожного племені спільними були –
- 3) племена поселялися біля таких природних об'єктів, як

Етап уроку: закріплення вивченого матеріалу.

Дидактична гра «Простори історії»

Користуючись атласом з історії України (с.3), запишіть східнослов'янські племена із півночі на південь.

Тема уроку «Устрій східних слов'ян».

Тип уроку: комбінований.

Етап уроку: нервово-психічна підготовка.

Дидактична гра «Четвертий зайвий»

Знайдіть зайве слово, яке логічно не пов'язане з іншими:

- 1) поляни, сіверяни, українці, древляни;
- 2) східні слов'яни, західні слов'яни, південні слов'яни, північні слов'яни;
- 3) шпага, спис, щит, меч;
- 4) мамонт, шерстистий носорог, слон, північний олень.

Етап уроку: перевірка знань і вмінь

Дидактична гра «Зашифровані слова»

З'ясуйте про яке поняття йде мова:

- 1) на правому березі Дніпра, у середній його течії, розмістилося плем'я – ... ;
- 2) на берегах рік Десни, Сули, Ворскли проживало плем'я – ... ;
- 3) у лісах, на берегах Прип'яті мешкало плем'я –

Етап уроку: вивчення нового матеріалу.

Дидактична гра «Порівняй поняття»

Опрацювавши текст підручника (с.37) впишіть номери під якими записані ознаки у клітинки під поняттями яким вони відповідають:

князь

--	--	--	--	--

плем'я

--	--	--	--	--

- 1) об'єднання общин;
- 2) хоробра і розумна людина;
- 3) спільна мова;
- 4) керував людьми;

- 5) спільна територія;
- 6) головний воєвода;
- 7) вирішував важливі справи;
- 8) спільні звичаї;
- 9) спільні інтереси;
- 10) вершив суд.

Етап уроку: закріплення вивченого матеріалу.

Дидактична гра «Логічний ланцюжок»

Розмістіть події у логічній послідовності:

- 1) одомашнили тварини, почали вирощувати рослини;
- 2) жили стадом, переходили з місця на місце у пошуках їжі;
- 3) почали будувати житла, виникла первісна людська община;
- 4) поділ общин за мовою, звичаями, боротьба проти спільних ворогів, утворення племен.

Тема уроку «Заняття східних слов'ян».

Тип уроку: комбінований.

Етап уроку: нервово-психічна підготовка.

Дидактична гра «Склади речення»

З поданих слів складіть речення:

Найдавніші, 150, тому, більше, люди, на, Україні, з'явилися, території, як, років, тисяч.

Етап уроку: перевірка знань і вмінь

Дидактична гра «Зашифровані слова»

Назвіть одним поняттям вказані у завданні слова:

- 1) На чолі племені стояв хоробрий, розумний і поважний чоловік. Він керував племенем, вершив суд, а під час війни був найстаршим воєводою і вів військо на ворога.
- 2) Народні збори або зібрання старійшин на яких вирішувалися важливі питання життя племені.
- 3) Об'єднання 10-15 общин, яке мало спільну територію, мову, звичаї, інтереси, разом боролось проти ворогів.

Етап уроку: вивчення нового матеріалу.

Дидактична гра «Вибери потрібне»

Виберіть які з наведених ознак відносяться до поняття «землеробство»:

- 1) вирубування і корчування лісів;
- 2) розведення великої рогатої худоби;
- 3) оранка землі плугом;
- 4) виготовлення посуду з глини;
- 5) використання у роботі борон, мотик, серпів, кос;
- 6) зберігання вирощеного зерна у великих корчагах;
- 7) розведення коней, овець, кіз, свиней;
- 8) вирощування проса, пшениці, ячменю;
- 9) пошив зі шкір і хутра тварин одягу і взуття;
- 10) молотіння зерна кам'яними жорнами.

Етап уроку: закріплення вивченого матеріалу.

Дидактична гра «Послання предків»

Вставте потрібні слова у пропуски і прочитайте текст.

Слов'яни вели ____ спосіб життя. Займалися землеробством. Землю орали ____, а також використовували ____, ____, ____. Сіяли ____, ____, ____. Хліб пекли у _____. Розводили таку худобу, як ____, ____, ____, ____, _____. Зі шкіри тварин шили ____ і ____.

Тема уроку «Міста східнослов'янських племен».

Тип уроку: комбінований.

Етап уроку: нервово-психічна підготовка.

Дидактична гра «Чудо-літери»

Із запропонованих букв складіть якнайбільше слів пов'язаних з історією (одну й ту саму літеру можна використовувати декілька разів):
П, А, Б, С, Т, В, О, К, Р, Ї, Е, М, Л, З, Я, Н.

Етап уроку: перевірка знань і вмінь

Дидактична гра «Впізнай заняття»

(за аналогією до гри «Впізнай героя»)

Спробуйте відгадати заняття слов'ян за найменшою кількістю ознак.

Поняття	Ознаки
Землеробство	1) для цього заняття зрубували і викорчовували ліс; 2) зрубані дерева спалювали; 3) зорювали землю плугами; 4) сіяли зернові культури; 5) жали рослини серпами; 6) зерно мололи на жорнах; 7) хліб пекли в печах.
Скотарство	1) для цього заняття потрібно приручати тварин; 2) доглядали велику рогату худобу, коней, овець, свиней; 3) привчали домашніх тварин до роботи; 4) готували продукти харчування з молока і м'яса тварин.
Ремесло	1) дрібне виробництво готових виробів; 2) виготовлення прикрас, дерев'яних і залізних і виробів; 3) найпоширенішим було виготовлення знарядь праці з металу;
Торгівля	1) причиною її виникнення був надлишок виробів для власного споживання; 2) слов'яни займалися цим між собою та з іншими народами; 3) наші предки продавали хутро, мед, віск; 4) слов'яни купували тканини, прикраси, посуд, прянощі; 5) розрахунки велися срібними монетами.

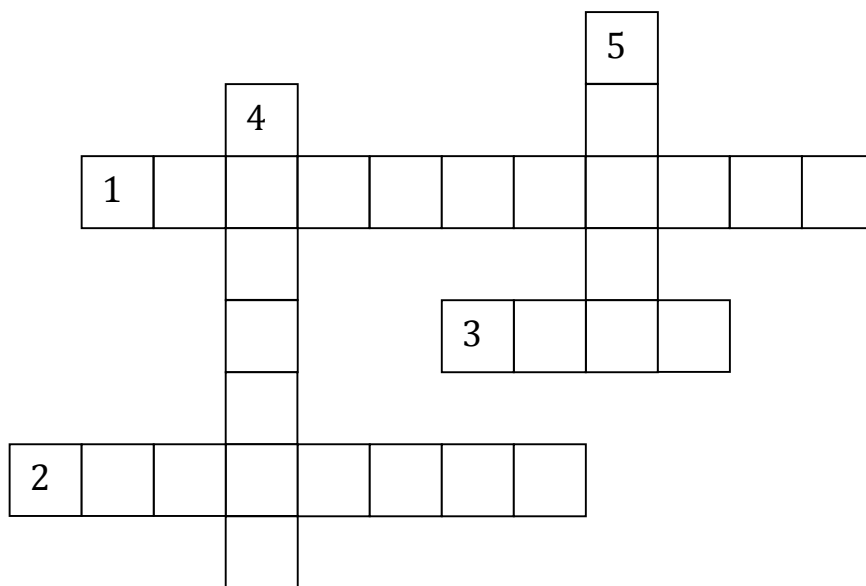
Етап уроку: вивчення нового матеріалу.

Дидактична гра «Історичний регіон»

Самостійно опрацюйте другий абзац с.42 підручника та підкресліть у атласі східнослов'янські міста: Київ, Чернігів, Любеч, Коростень, Луцьк.

Етап уроку: закріплення вивченого матеріалу.

Історичний кросворд «Місто предків»



У кросворді правильні відповіді поставлені у називному відмінку однини або множини.

Запитання до кросворду:

- 1) Слов'яни могли більш безпечніше жити у містах з міцними ... (укріплення).
- 2) Наші предки будували свої міста біля ... (водойми).
- 3) Штучний насип біля міських стін називався ... (вал).
- 4) Міські укріплення слов'яни будували з великих дерев'яних ... (колоди).
- 5) Висока споруда яка будувалася на стінах фортеці називалася ... (вежа).

Тема уроку «Життя східнослов'янських племен».

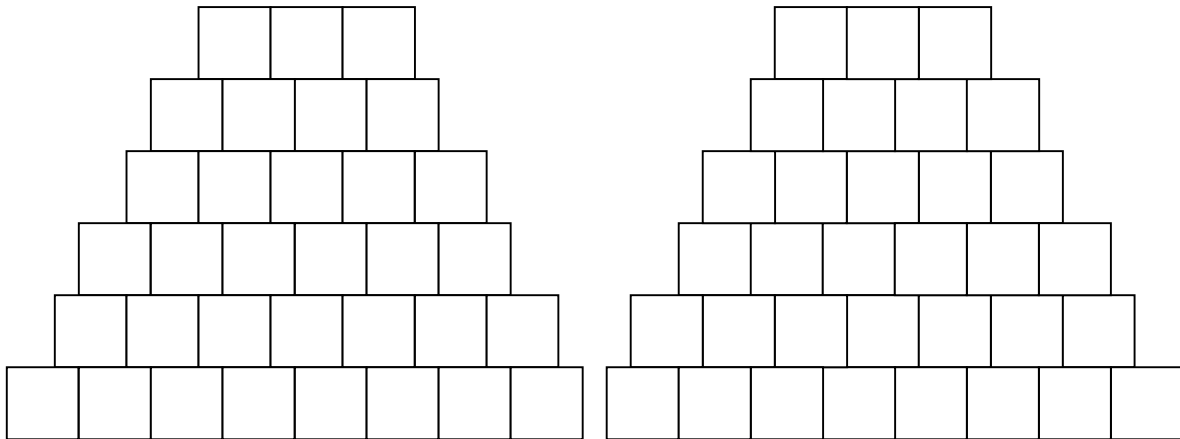
Тип уроку: контроль і корекція сформованих знань, умінь і навичок.

Етап уроку: нервово-психічна підготовка.

Дидактична гра «Піраміда слів»

З поданих слів складіть 2 «піраміди», у яких слова розміщувалися б від меншої кількості букв до більшої.

Вежа, городище, община, щит, плем'я, льодовик, рід, ремесло, стріла, князь, спис, релігія



Етап уроку: перевірка і корекція знань, умінь і навичок.

Дидактична гра «Четвертий зайвий»

Викресліть не логічне, зайве твердження:

- 1) до східнослов'янських племен належали: анти, венеди, германці, склавіни;
- 2) влада у східнослов'янських племен належала: головам родів, старійшинам, князям, ханам;
- 3) анти були: високими, чорнявими, міцними, загартованими;
- 4) Слов'яни тримали таку худобу: буйволів, корів, овець, свиней.

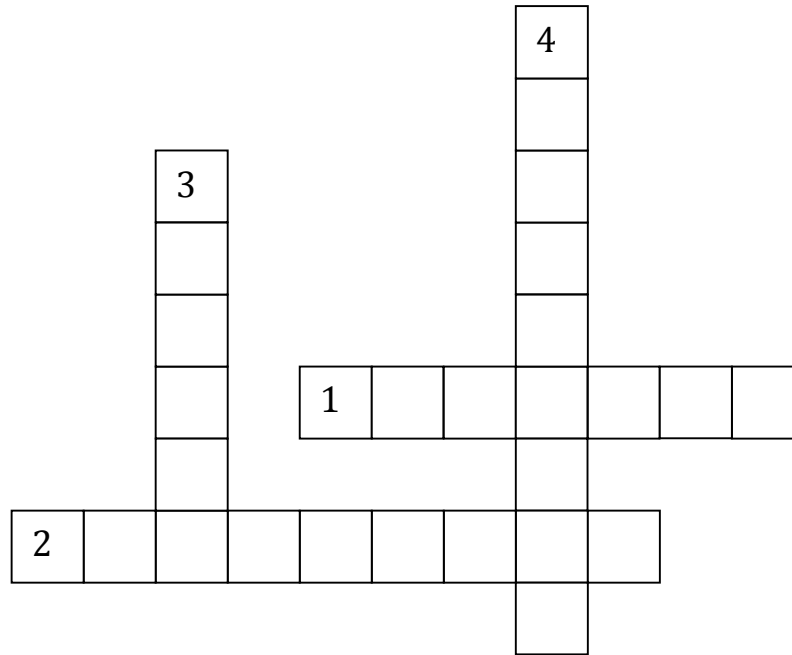
Дидактична гра «Виправ помилку»

Найдавніші люди з'явилися на території України більше як **2 тисячі** років тому. Вони жили **сім'ями** і вели **кочовий** спосіб життя. Разом збирали їжу. Мешкали у **квартирах**. Після приходу льодовика з'явилися **теплолюбні** тварини: мамонти, сибірські носороги, північні олені. Щоб вижити люди добували і використовували **лід**, споруджували з кісток і шкур тварин житла.

Пізніше одомашнили тварин, почали вирощувати ячмінь, просо, **картоплю**. Харчувалися переважно молоком, сиром, яйцями, ковбасою.

Такий спосіб життя сприяв об'єднанню родів і утворенню союзу **держав** на чолі з вождями і старійшинами.

Історичний кросворд «Розселення слов'ян»



Запитання до кросворду:

- 1) Плем'я яке мешкало на правому березі Дніпра, на сучасній Київщині (поляни).
- 2) Плем'я яке володіло землями вздовж Десни, Сули, Ворскли (сіверяни).
- 3) Плем'я яке проживало у басейні Південного Бугу та Дністра (уличі).
- 4) Плем'я яке мешкало у лісах на берегах Прип'яті (древляни).

Дидактична гра «Хронологічна задача»

Вирахуйте скільки тисяч років пройшло з моменту появи перших людей на території України (150 тисяч років тому) до першої згадки про слов'янське плем'я антів (2 тисячі років тому).

Дидактична гра «Історична абетка»

Запишіть якомога більше історичних понять, які б починалися на літери К, П, В.

Дидактична гра «Веселий олівець»

Із запропонованих на картках малюнків зброї та знарядь праці обведіть ті, якими користувалися східні слов'яни.

Тема уроку «Житла східних слов'ян».

Тип уроку: комбінований.

Етап уроку: нервово-психічна підготовка.

Дидактична гра «Склади речення»

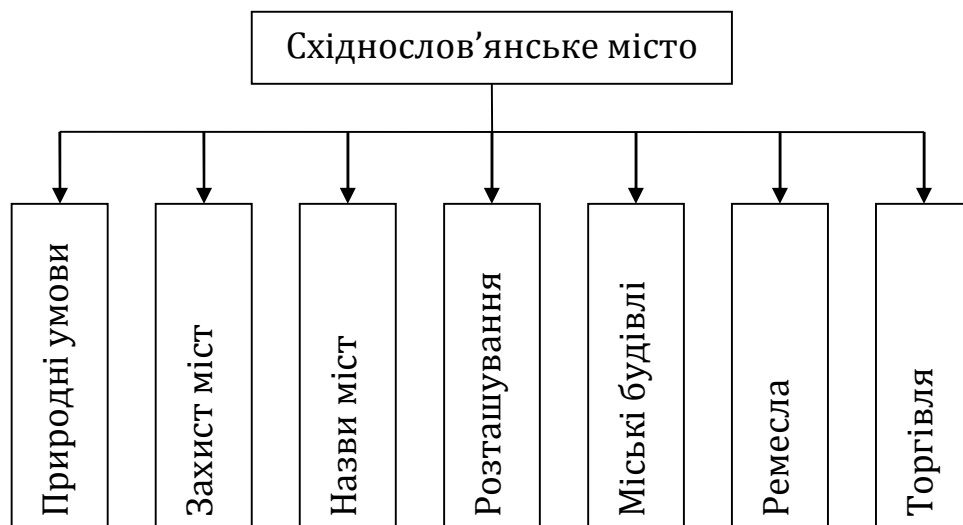
З поданих слів складіть речення:

Слов'яни, міста, валами, будували, ровами, біля, баштами, водойм,
і, на, з, стінами, пагорбах, міцними.

Етап уроку: перевірка знань і вмінь

Дидактична гра «Історичні промені»

Розкрийте поняття за ознаками



Етап уроку: вивчення нового матеріалу.

Дидактична гра «Веселий олівець»

Із запропонованих на картках зображеннях предметів
домашнього побуту оберіть ті, якими користувалися східні слов'яни.

Етап уроку: закріплення вивченого матеріалу.

Дидактична гра «Зашифровані слова»

Назвіть поняття, ознаки якого описуються.

Це будівля, стіни якої були збудовані з хмизу або колод,
підлога була з глини і добре втрамбовувалася. У хаті були дерев'яні
лави, стіл, піч, лежанка. Кам'яні печі були без димаря, дим виходив
через вікна й двері.

Це – _____.

Цим займалися наші предки. Вони приручували тварин, птицю. Одомашнених тварин привчали до роботи, тим самим полегшуючи свою працю. Слов'яни утримували корів, коней, овець, кіз, свиней. Звірині хутра і шкури продавали або виготовляли з них одяг і взуття.

Цей вид діяльності називався – _____.

Для цього заняття потрібно вести осіле життя. Спочатку потрібно підготувати землю, зорати її, засіяти зернові культури. Найбільше висівали проса, пшениці, ячменю. Вирощений урожай жали серпами. Зерно зберігали у великих керамічних корчагах і мололи кам'яними жорнами або товкли у дерев'яних ступах.

Це заняття називалося – _____.

Тема уроку «Вірування та звичаї східних слов'ян».

Тип уроку: комбінований.

Етап уроку: нервово-психічна підготовка.

Дидактична гра «Поле чудес»

Дайте відповіді на запитання.

1) Об'єднання людей які жили на одній території, розмовляли однією мовою і мали спільні інтереси (плем'я).

--	--	--	--	--

2) Тварина яка жила на території України в період похолодання (мамонт).

--	--	--	--	--	--

3) Стародавнє місто полян (Київ)

--	--	--	--

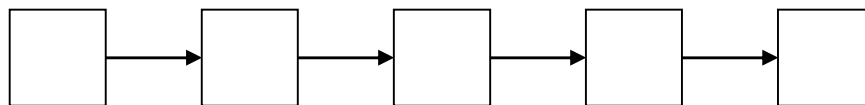
4) Зброя яка допомагала людям успішно займатися полюванням на дрібних звірів (лук).

--	--	--

Етап уроку: перевірка знань і вмінь

Дидактична гра «Логічний ланцюжок»

Виставте у хронологічній послідовності наведені факти.

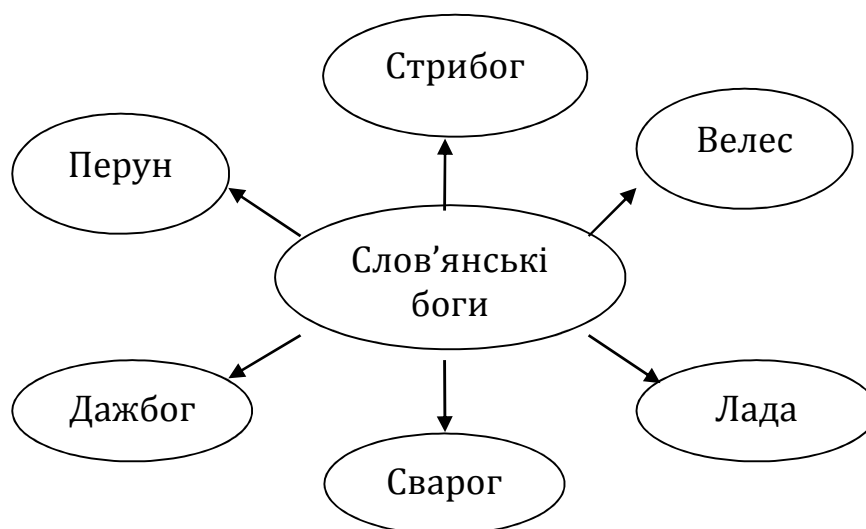


- 1) Люди навчилися будувати житла з кісток і шкіри, добували й підтримували вогонь.
- 2) Люди мешкали у напівземлянках, стіни будували з хмизу і колод.
- 3) Люди не мали жител, кочували з місця на місце у пошуках їжі.
- 4) Люди жили у кам'яних і земляних печерах.
- 5) Люди жили у наземних будівлях, які мали стіни з глини й лози та двосхилий дах.

Етап уроку: вивчення нового матеріалу.

Дидактична гра «Історичні промені»

Розкажіть все що вам відомо про кожного з богів.



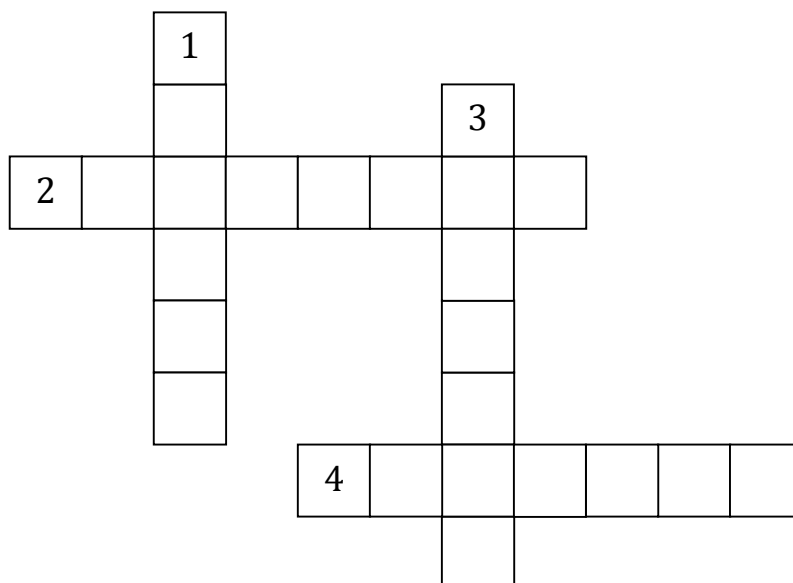
Етап уроку: закріплення вивченого матеріалу.

Дидактична гра «Знайди пару»

Поєднайте назви богів з їх уособленнями.

Імена богів	Уособлення
Дажбог	Бог неба
Перун	Бог скотарства
Сварог	Бог сонця
Стрибог	Бог грому і блискавки
Велес	Богиня молодості й краси
Лада	Бог вітрів

Історичний кросворд «Слов'янські звичаї»



Запитання до кросворду:

- 1) Служитель язичницьких богів (волхв).
- 2) Подія, названа слов'янами тризною (поминки).
- 3) Висока могила у слов'ян (курган).
- 4) Місце поклоніння язичницьким богам (капище).

Тема уроку «Усна народна творчість східних слов'ян».

Тип уроку: комбінований.

Етап уроку: нервово-психічна підготовка.

Дидактична гра «Реставратор»

Вставте у місця пропусків потрібні букви і прочитайте текст.

Ідол – це зображення я _ ич _ _ _ ких б _ _ і _ у вигляді ст _ _ у _
яким приноси _ и же _ _ в _ . Це відбувалося на к _ _ нищ _ .

Етап уроку: перевірка знань і вмінь

Дидактична гра «Впізнай заняття»

(за аналогією до гри «Впізнай героя»)

Спробуйте відгадати події з життя східних слов'ян за найменшою кількістю ознак.

Поняття	Ознаки
Новий рік	- святкували взимку, у грудні; - співали колядки, щедрівки; - готували кутю.
Івана Купала	- святкували влітку; - у цей день ворожили на наречених; - водили хороводи, танцювали; - шукали цвіт папороті; - розпалювали багаття;

Етап уроку: вивчення нового матеріалу.

Дидактична гра «Вибери потрібне»

До запропонованих понять віднесіть відповідні їм ознаки.

З'єднайте терміни з їх визначеннями.

Усна народна творчість	Пісні, прислів'я, казки і билини
	Жила у хатинці на курячій нозі
Ілля Муромець	Передавалася з покоління в покоління
	Богатир
Баба-Яга	Літала у ступі
	Його зображують поруч з Добринею Никитичем і Олексієм Поповичем

Етап уроку: закріплення вивченого матеріалу.

Дидактична гра «Знайди пару»

Поєднайте поняття з їх змістом

Поняття	Зміст
Пісні	про Змія-Горинича, Бабу-Ягу, Жар-птицю
Казки	русальні, купальні, обрядові, плачі, голосіння
Билини	казки, легенди, прислів'я, приказки, билини
Усна народна творчість	про Святогора, Іллю Муромця, Добриню Никитича

Тема уроку «Від найдавніших часів до встановлення державності».

Тип уроку: систематизація і узагальнення знань.

Етап уроку: нервово-психічна підготовка.

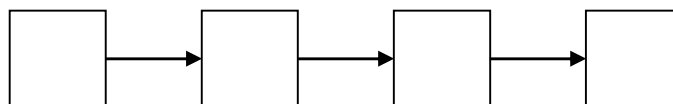
Дидактична гра «Чудо-літери»

Із запропонованих букв складіть якнайбільше слів пов'язаних з історією (одну й ту саму літеру можна використовувати декілька разів):
І, Т, К, П, С, Д, Р, А, Е, О, Л, И, У, Я, В, Н, Щ.

Етап уроку: систематизація і узагальнення вивченого матеріалу.

Дидактична гра «Логічний ланцюжок»

Виставте запропоновані події у логічній послідовності:



- 1) У кожній общині люди навчилися добувати вогонь, будувати житла, приручати тварин і сіяти зернові культури.
- 2) Первісні люди жили стадами, які пізніше поділилися на общини, а згодом і на роди.
- 3) Найдавніші люди з'явилися на території України більше як 150 років тому.
- 4) Декілька общин об'єднувалися у племена на чолі яких стояв князь.

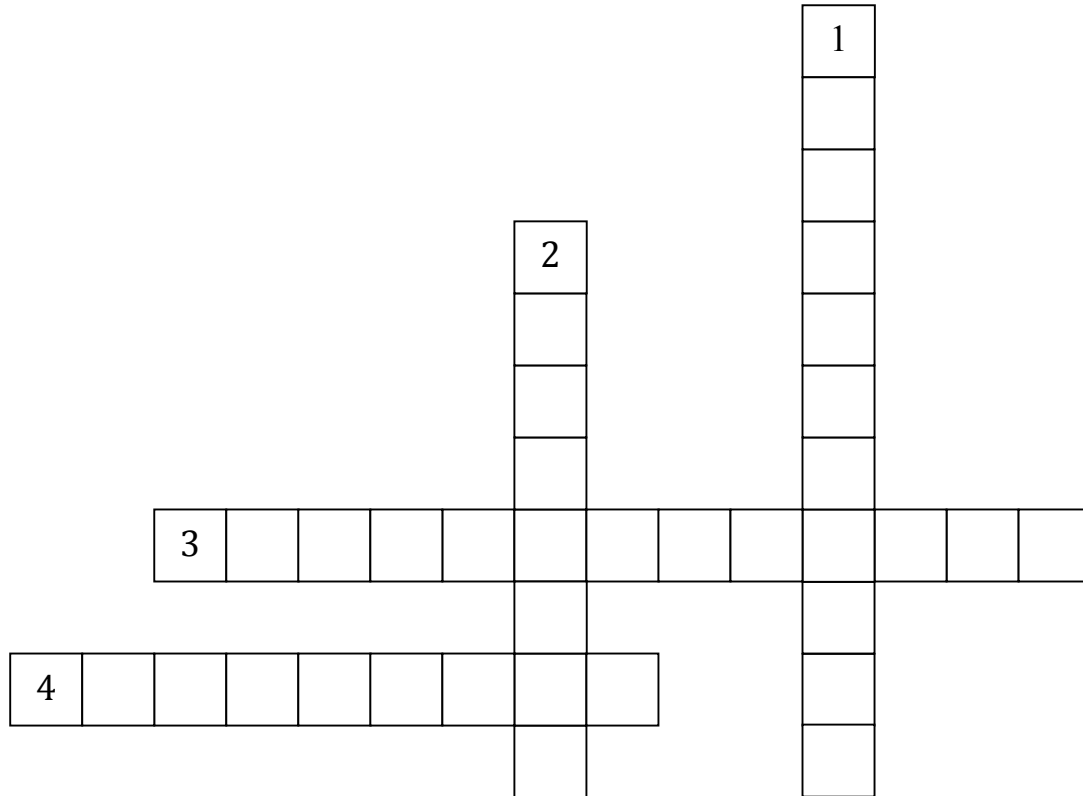
Дидактична гра «Веселий олівець»

На малюнку житла східних слов'ян не вистачає деяких деталей. Домалюйте їх і назвіть малюнок.

Дидактична гра «Топограф»

Знайдіть на контурній карті міста східних слов'ян (Київ, Чернігів, Любеч, Коростень, Луцьк).

Історичний кросворд «Заняття східних слов'ян»



Запитання до кросворду:

- 1) Вигодовування і догляд домашніх тварин (скотарство).
- 2) Дрібне виготовлення готових речей (ремесло).
- 3) Обробка землі, вирощування сільськогосподарських культур (землеробство).
- 4) Продаж надлишків готової продукції (торгівля).

Дидактична гра «Веселий олівець»

На малюнку житла східних слов'ян не вистачає деяких деталей. Домалюйте їх і назвіть малюнок.

Дидактична гра «Топограф»

Знайдіть на контурній карті міста східних слов'ян (Київ, Чернігів, Любеч, Коростень, Луцьк).

Додаток К

Поурочні контрольні запитання і завдання (за Г. М. Плешканівською і А. Г. Слюсаренко).

На прикладі теми «Від найдавніших часів до встановлення державності».

Оповідання «Найдавніше життя на українських землях».

1. Коли на території сучасної України з'явилися найдавніші люди? У якому природному середовищі вони жили?
2. Поясніть, як вплинуло на їхнє життя різке похолодання.
3. Чому первісні люди перейшли до осілого життя? Що спонукало їх до цього?
4. Яким був спосіб життя найдавніших мешканців України?

Оповідання «Кочівники на території України».

1. Які кочові племена жили на території України?
2. Використовуючи текст підручника, розкажіть про заняття та спосіб життя кіммерійців.
3. Чим відрізнялися скіфи-землероби від скіфів-кочівників?
4. Опишіть, як воювали скіфи, яку мали зброю.
5. Що ви знаєте про племена сарматів?

Оповідання «Наші предки – давні слов'яни».

1. Коли на території України поселилися слов'яни?
2. Розкажіть про господарство та заняття антів.
3. Покажіть на карті України, де жили східнослов'янські племена. Позначте ці місця на контурній карті. Чому вони так називалися?
4. Охарактеризуйте устрій східних слов'ян.
5. Поясніть значення слів: плем'я, віче, князь.

Оповідання «Заняття східних слов'ян».

1. Чим займалися східні слов'яни? Спробуйте скласти розповідь про види їхніх занять.
2. Намалюйте знаряддя праці та зброю слов'ян.
3. Розкажіть про розвиток торгівлі.
4. Прочитайте оповідання про життя, працю та військову справу слов'ян і підготуйте розповідь про це для своїх товаришів.

Оповідання «Побут східних слов'ян».

1. Опишіть житла східних слов'ян. Де і як будували наші предки свої оселі?
2. Порівняйте харчування тодішніх східних слов'ян і людей нашого часу.
3. Опишіть одяг наших предків.
4. Як виникали у слов'ян міста? Що ви про них знаєте? Покажіть найдавніші міста на карті.
5. Складіть усне оповідання на тему «Заняття і побут східних слов'ян».

Оповідання «Вірування та звичаї східних слов'ян».

1. З чим найчастіше були пов'язані релігійні вірування давніх слов'ян?
2. Назвіть головних слов'янських богів?
3. Які сили природи вони уособлювали?
4. Розкажіть про свята східних слов'ян.
5. Поясніть значення слів: капище, тризна, волхви.

Контрольні тематичні зрізи знань до теми: «Від найдавніших часів до встановлення державності»

1. Завдання на знання основних історичних понять.

У поданому тексті не вистачає слів. На їх місці лінії. Під текстом знаходиться перелік слів, з яких вам необхідно вибрати потрібні і вставити. Кількість слів значно більша, тому не всі можуть бути використані.

НАЙДАВНІШЕ ЖИТТЯ.

Найдавніші люди з'явилися на території України близько ____ тисяч років тому. Вони займалися ____, ____ та _____. Знаряддя праці люди виготовляли з ____ та _____. У пошуках їжі первісні люди переходили з одного місця на інше, тобто вели ____ спосіб життя. Житлом для них були земляні та кам'яні _____.

Під час похолодання люди навчилися видобувати ____, будувати житла з ____ та ____ тварин. Первісні люди спільно обробляли землю, сіяли ____, ____, _____. Були приручені такі тварини, як ____, ____, ____, _____. Такий розвиток господарства сприяв об'єднанню родів у _____.

Слова для використання: 500, 150, 10, спорт, полювання, співи, лікування, рибальство, збирання рослин, збирання марок, збирання підписів, цегла, дерево, паперу, камінь, осідлий, кочовий, правильний, будинки, печери, нори, сіль, тепло, вогонь, гроші, кістки, шкіри, земля, пшениця, картопля, ячмінь, помідори, просо, гарбузи, собаки, корови, вовки, ведмеді, свині, кози, держава, плем'я.

2. Завдання на розуміння тривалості історичного процесу.

Підкресліть зі скількох століть складається тисячоліття:

- а) 5 століть;
- б) 10 століть;
- в) 15 століть;
- г) 20 століть.

3. Завдання на вміння знаходити історико-географічні об'єкти на історичній карті

Підкресліть східнослов'янське плем'я, яке мешкало в центральній частині сучасної України, в середній течії Дніпра, переважно на правому березі.



4. Завдання на вміння визначати хронологічну послідовність.

Доповніть ланцюжок. Впишіть у порожні клітинки в хронологічному порядку наведені історичні події:

- переходи людей з одного місця на інше у пошуках їжі;
- видобування та використання людиною вогню.

Поява людей на території України		Поява льодовика на території України		Приручення людиною тварин
----------------------------------	--	--------------------------------------	--	---------------------------

5. Завдання на знаходження причинно-наслідкових зв'язків.

Підкресліть причину, чому первісні люди полювали спільно (гуртом):

- а) разом веселіше;
- б) разом легше вполювати звіра;
- в) одному важко донести здобич додому.

6. Завдання на вміння виділяти суттєві ознаки історичного поняття.

Які твердження відповідають поняттю. Підкресліть із запропонованих варіантів три правильні відповіді:

Плем'я – це:

- а) об'єднання людей;
- б) збирання данини;
- в) оборонна споруда з високими стінами;
- г) проживання людей на одній території;
- д) спільна мова, віра, звичаї у людей;
- е) спільне харчування людей.

7. Завдання на узагальнення даних і визначення історичного поняття.

Назвіть східнослов'янську споруду.

Це житло було невеликим і заглибленим у землю. Його стіни будувалися з колод чи хмизу. Підлога робилася з глини і втрамбовувалася. В середині будівлі розміщувалася кам'яна піч без димаря. Дим виходив через вікна й двері.

Це – _____.

Додаток А. 1

Контрольні тематичні зрізи знань до теми: «Виникнення давньоруської Київської держави»

1. Завдання на знання основних історичних понять.

У поданому тексті не вистачає слів. На їх місці лінії. Під текстом знаходиться перелік слів, з яких вам необхідно вибрати потрібні і вставити. Кількість слів значно більша, тому не всі можуть бути використані.

Київська держава.

З утворенням Київської держави в житті східних _____ відбулися зміни. Усі тепер були підвладні – _____. Опорою правителя залишалися озброєні загони воїнів – _____. На завойованих землях він ставив своїх представників – _____, а підлеглі народи обкладалися _____.

При вирішенні питань державного життя правитель уже не рахувався з віче, а радився з великими землевласниками – _____. Вони захоплювали силою землі, пасовища, змушували мешканців сіл – _____ платити данину та відпрацьовувати певні дні у їхніх господарствах. Крім того, прості люди повинні були за наказом правителя брати участь у військових _____.

Слова для використання: українці, слов'яни, цар, князь, хан, директор, дружина, орда, намісник, данина, віче, бояри, бізнесмени, селяни, козаки, ремісники, походи, розваги, збори.

2. Завдання на вміння локалізувати історичні явища у часі.

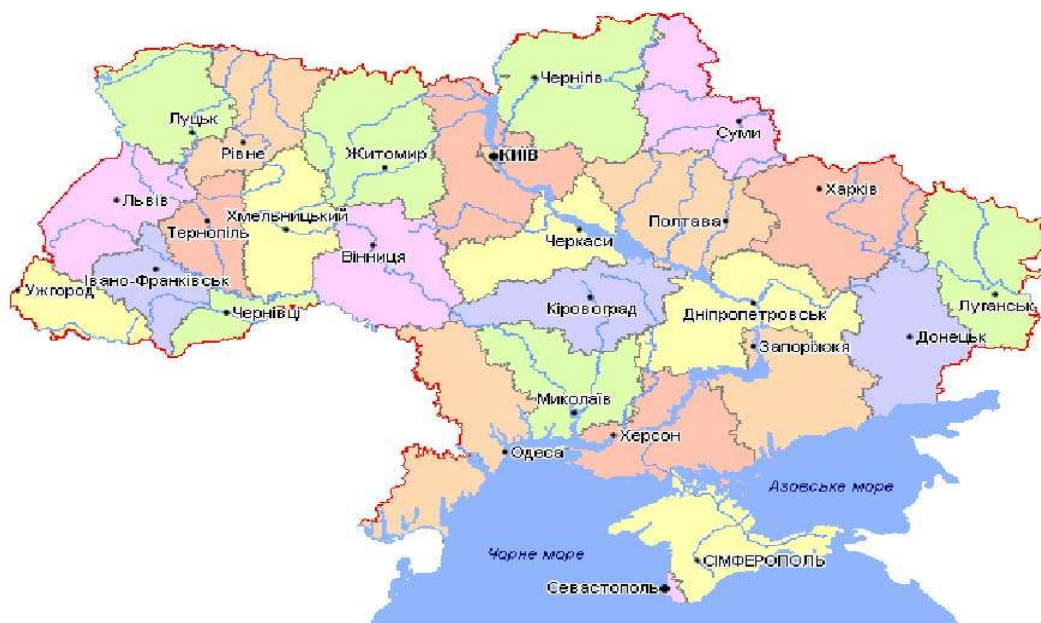
Підкресліть у якому столітті утворилася давньоруська Київська держава:

- а) VII (7) столітті;
- б) IX (9) столітті;
- в) XII (12) столітті;
- г) XVI (16) столітті.

3. Завдання на вміння знаходити історико-географічні об'єкти на карті України.

Впишіть яке місто було столицею держави у східних слов'ян – _____.

Підкресліть його на сучасній карті України.



4. Завдання на вміння визначати хронологічну послідовність.

Доповніть ланцюжок. Впишіть у порожні клітинки в хронологічному порядку наведені історичні події:

- а) правління княгині Ольги;
- б) правління князя Олега.

Князювання Аскольда і Діра		Князювання Ігоря		Князювання Святослава
----------------------------------	--	---------------------	--	--------------------------

5. Завдання на знаходження причинно-наслідкових зв'язків.

Підкресліть причину, чому древляни розправилися з князем Ігорем:

- а) за красу;
- б) за хоробрість;
- в) за жадібність;
- г) за образу.

6. Завдання на узагальнення даних і визначення історичної події (діяча).

Назвіть ім'я історичного діяча за його описом.

Майже все своє життя він провів у далеких походах. Найбільше цінував військову доблесть і чесність. Був невибагливим. Не возив з собою ні воза, ні казанів, їв напівсиру конину або звірину. Не мав шатра, спав, підклавши під голову сідло. Коли виступав походом у інші землі, то попереджав: «Іду на ви».

Це – _____.

7. Завдання на вміння оцінювати діяльність історичних осіб.

Продовжіть речення. Виникнення давньоруської Київської держави пов'язують з діяльністю князів _____

_____.

Додаток А. 2

Контрольні тематичні зрізи знань з теми: «Розквіт давньоруської Київської держави»

1. Завдання на знання основних історичних понять.

У поданому тексті не вистачає слів. На їх місці лінії. Під текстом знаходиться перелік слів, з яких вам необхідно вибрати потрібні і вставити. Кількість слів значно більша, тому не всі можуть бути використані.

Розквіт Київської держави.

Після загибелі князя Святослава до влади прийшов – _____. Він дбав про захист рідних земель, будував фортеці та укріплення на кордонах країни. На підкорених територіях, замість племінних правителів призначав своїх ____ (їх у нього було 12). Запровадив єдину для всіх віру – _____ у _____ році. Почалося будівництво церков, найбільшою з яких стала – _____.

Продовжив справи цього князя його син – _____. Якого за освіченість і любов до книг прозвали _____. Він остаточно розбив печенігів і на честь цієї події було збудовано _____ собор у Києві. За його правління були відкриті _____, де навчалися діти знатних родів, _____, де зберігалися зібрання рукописних книг.

Слова для використання: Олег, Ярополк, Володимир, сини, бояри, воїни, християнство, іслам, ідолопоклонство, 852 рік 988 рік, 1054 рік, Іллінська церква, Борисоглібська церква, Десятинна церква, Хоробрий, Начитаний, Розумний, Мудрий, Спасо-Преображенський собор, Софіївський собор, Троїцький собор, школи, університети, академії, архіви, бібліотеки.

2. Завдання на вміння співставляти рік (подію) зі століттям.

У 1039 році була заснована Київська митрополія. Визначіть яке це століття:

- а) IX (9) століття;
- б) X (10) століття;
- в) XI (11) століття;
- г) XII (12) століття.

3. Завдання на вміння виділяти суттєві ознаки історичного явища.

Підкресліть із запропонованих варіантів три правильні відповіді. Які історичні факти пов'язані з діяльністю князя Володимира Великого:

- а) введення грошей;
- б) підкорення племені полян;
- в) перемога над монголо-татарами у 1223 році;
- г) хрещення Русі;
- д) будівництво Десятинної церкви;
- е) помста древлянам за смерть князя Ігоря.

4. Завдання на вміння знаходити історико-географічні об'єкти на історичній карті.

Випишіть п'ять сусідніх племен або держав Київської Русі (на власний вибір).



5. Завдання на вміння визначати хронологічну послідовність.

Доповніть ланцюжок. Впишіть у порожні клітинки в хронологічному порядку наведені історичні події:

- а) хрещення Русі;
- б) заснування бібліотек.

Прийняття християнства князем. Володимиром		Будівництво Софіївського собору		Князівські міжусобиці
---	--	---------------------------------------	--	--------------------------

6. Завдання на узагальнення даних і визначення історичної події (діяча).

Назвіть ім'я історичного діяча за його описом.

Цей князь був здібним полководцем і великим шанувальником книг. За його правління держава зміцніла: будувалися на кордонах нові фортеці та захисні укріплення («змійові вали»). Він остаточно розгромив печенігів і на честь цієї перемоги збудував у Києві – Софіївський собор. За його князювання було введено збірник законів «Руська правда», що вносило порядок у державі. Цей князь сприяв відкриттю шкіл та бібліотек.

Це – _____.

7. Завдання на вміння наводити приклади найвідоміших культурних пам'яток історичної епохи.

Продовжіть речення. До найвизначніших пам'яток матеріальної і духовної культури (літературні твори, споруди) Київської Русі належать:

Додаток А. 3

Контрольні тематичні зрізи знань до тем: «Ослаблення Київської держави», «Падіння Київської держави», «Галицько-Волинська держава»

1. Завдання на знання основних історичних понять.

У поданому тексті не вистачає слів. На їх місці лінії. Під текстом знаходиться перелік слів, з яких вам необхідно вибрати потрібні і вставити. Кількість слів значно більша, тому не всі можуть бути використані.

Ослаблення Київської держави

У кожному уділі (частині) Київської держави княжила родина одного з нащадків Ярослава _____. Місцеві правителі вже не підкорялися Великому князеві Київському, намагалися загарбати один в одного кращі землі, що призводило до _____ війн. Найбільше страждали у цих братовбивчих війнах – _____ люди. Кожний князь хотів захопити ще могутню столицю – _____, але після погрому у 1169 році князем _____ Боголюбським, це місто втратило своє значення як центру держави.

Ослаблені і розділені князівства стали легкою здобиччю кочівників. У І половині XIII (13) століття _____ захопили Чернігів, Переяслав, а у _____ році зруйнували Київ.

Та не зникла державність у східних слов'ян. На заході виникає _____ держава, де наймогутнішим князем був _____. Він засновував нові міста, укріпляв фортеці і на певний час визволив рідну землю від _____.

Слова для використання: Хороброго, Мудрого, Віщого, Осмомисла, міжусобних, міжнародних, міжпланетних, заможні, прості, багаті, Київ, Переяслав, Харків, Москву, Київ, Чернігів, Юрієм, Андрієм, Іваном, Володимиром, половці, печеніги, монголо-татари 1240, 1648, 1917, 2012, Литовська, Галицько-Волинська, Новгород-Сіверська,

Святослав Хоробрий, Володимир Мономах, Данило Галицький, польських загарбників, угорських загарбників, монголо-татар.

2. Завдання на визначення віддаленості історичної події (явища) від сучасності.

У 1199 році відбулося утворення Галицько-Волинської держави. Скільки століть минуло з тих часів:

- а) 4 століття;
- б) 6 століть;
- в) 8 століть;
- г) 10 століть.

3. Завдання на вміння узагальнювати історичні явища.

Цей народ кочував у степах Центральної Азії, випасаючи коней, верблюдів, овець. Вони не орали землі і не сіяли. Ними керували хани. Об'єднав їх у могутню державу Темучин, якого назвали Чингісханом. Це був дикий і войовничий народ. Вони підкорили багато народів. У їх війську підтримувалася сувора дисципліна.

Це – _____.

4. Завдання на знаходження причинно-наслідкових зв'язків.

Підкресліть причину, чому монголо-татарам вдалося захопити землі Київської Русі:

- а) не було боєздатного війська;
- б) не було талановитого полководця-командира;
- в) не було єдності і згоди між князями;
- г) не було хоробрих воїнів.

5. Завдання на вміння знаходити історико-географічні об'єкти.

Підкресліть п'ять міст Галицько-Волинської держави (на ваш вибір)



6. Завдання на узагальнення даних і визначення історичного діяча.

Цей князь укріплював міста і фортеці. Заснував міста Львів і Холм. Відновив єдність Галицько-Волинської держави. Все своє життя присвятив визволенню рідної землі від іноземних загарбників, особливо докладав зусиль у боротьбі з монголо-татарами. Шукав підтримки навіть у папи римського і прийняв від нього королівську корону.

Це – _____.

7. Завдання на вміння оцінювати діяльність історичних осіб.

Продовжіть речення. Існування Галицько-Волинської держави пов'язують з діяльністю князів _____.

**Підсумкові контрольні завдання на визначення рівня
засвоєння історичних понять.**

1. Завдання на знання основних історичних понять.

У поданому тексті не вистачає слів. На їх місці лінії. Під текстом знаходиться перелік слів, з яких вам необхідно вибрати потрібні і вставити. Кількість слів значно більша, тому не всі можуть бути використані.

Київська Русь.

У середині IX (9) століття у східних слов'ян виникла держава, яка називалася – _____. Столицею давньоруської держави було місто – _____. Керував країною – _____. Піддані люди платили йому _____. На службі у правителя для охорони держави перебувало військо, яке називалося – _____. Відомими князями Русі були: ____, ____, ____, ____.

Великий вплив на розвиток держави відіграло хрещення Русі, яке здійснив князь _____. Після хрещення було удосконалене слов'янське письмо, а у роки Ярослава _____ з'явилися ____, у яких навчали дітей, _____, де зберігалися книги.

У XII-XIII (12-13) століттях почався процес роздроблення Київської держави на менші князівства, правителі яких не визнавали влади Великого князя _____. У цей час на заході зростає могутність Галицько-_____ держави, найвизначнішим князем якої був _____.

Відсутність єдності і роздробленість слов'янських князівств призвели до їх загарбання у I половині XII століття _____ - _____.

Слова для використання: Російська імперія, Україна, Київська Русь, Москва, Київ, Львів, князь, цар, хан, данину, квітання, орда, полк, дружина, Олег, Василь, Ігор, Олена, Ольга, Святослав, Ізяслав, Володимир, Сміливий, Мудрий, школи,

університети, гімназії, бібліотеки, Московський, Київський, Волинська, Данило Галицький, Юрій Довгорукий, половці, печеніги, монголо-татари.

2. Завдання на вміння локалізувати найважливіші історичні події у часі.

З'ясуйте скільки століть минуло з часу прийняття християнства східними слов'янами у 988 році до сьогодні.

3. Завдання на знаходження причинно-наслідкових зв'язків.

Підкресліть причину, чому після прийняття християнства на Русі починається активне переписування, переклад і створення нових книг:

- а) тому що, князь дозволив це робити;
- б) тому що, матеріали з яких робили книги стали дешевшими;
- в) тому що, виникло у слов'ян своє письмо – кирилиця;
- г) тому що, ціни на книги виросли і це стало вигідним їх робити.

4. Завдання на вміння визначати хронологічну послідовність.

Доповніть ланцюжок. Впишіть у порожні клітинки в хронологічному порядку наведені історичні події:

- а) розпад Київської держави на окремі князівства;
- б) утворення давньоруської Київської держави.

Заснування Києва		Правління князя Ярослава Мудрого		Захоплення земель Київської Русі монголо- татара
---------------------	--	--	--	---

5. Завдання на вміння знаходити історико-географічні об'єкти на сучасній карті.

Підкресліть міста України, які існували у княжу добу (Київська Русь та Галицько-Волинська держава).



6. Завдання на узагальнення даних і визначення історичного діяча.

Цей князь був сином Святослава Хороброго. Він боровся з сусідніми племенами, розширяв територію Київської держави. Він сам охрестився і за його наказом у 988 році було охрещено Русь. Він почав друкувати гроші, на яких зображувався знак – тризуб. За любов і повагу до простих людей його прозвали – «Красним Сонечком».

Це – _____.

7. Завдання на вміння виділяти суттєві ознаки історичного явища.

Підкресліть із запропонованих варіантів три правильні відповіді.

Які історичні факти пов'язані з навалою монголо-татар на Русь:

а) вперше зустрілися давньоруські війська з монголо-татарами у 1223 році біля річки Калка.;

б) князь Ярослав Мудрий у 1037 році на честь перемоги над монголо-татарами побудував Софіївський собор;

в) захоплення монголо-татарами Києва у 1240 році;

г) для захисту від монголо-татар князь Володимир почав будувати міста на кордонах та укріплення вздовж них – «змієві вали»;

д) монголо-татари використовували гармати під час штурму міст;

е) командував монголо-татарами під час походу на Русь – хан Батий.

Додаток Н. 1

Кореляційний аналіз r-Пірсона.

Взаємозалежність між результативністю виконання завдань
та компонентом «самостійність виконання завдання»
(формувальний експеримент)

№ завдання	Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
	Глинська СЗОШ	Груньська СЗОШ	Сумська СЗОШ	Херсонська СЗОШ	Шалигінська СЗОШ	Середній бал	Прилуцька СЗОШ	Ульянівська СЗОШ	Розбишівська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 1	Штепівська СЗОШ	Середній бал
1	0,57	0,62	0,62	0,53	0,56	0,58	0,33	0,27	0,34	0,32	0,29	0,31
2	0,64	0,67	0,65	0,58	0,61	0,63	0,42	0,34	0,44	0,41	0,35	0,39
3	0,65	0,67	0,68	0,59	0,61	0,64	0,32	0,29	0,37	0,34	0,28	0,32
4	0,59	0,64	0,61	0,57	0,59	0,60	0,33	0,27	0,34	0,32	0,29	0,31
5	0,63	0,64	0,61	0,58	0,59	0,61	0,34	0,29	0,34	0,35	0,33	0,33
6	0,66	0,71	0,69	0,64	0,65	0,67	0,38	0,32	0,38	0,39	0,33	0,36
7	0,63	0,61	0,64	0,58	0,59	0,61	0,31	0,24	0,34	0,31	0,26	0,29
Середній показник по ЕГ						0,62	Середній показник по КГ					0,33

Додаток Н. 2

Кореляційний аналіз r-Пірсона.

Взаємозалежність між результативністю виконання завдань
та компонентом «повнота відповідей»
(формувальний експеримент)

№ завдання	Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
	Глинська СЗОШ	Груньська СЗОШ	Сумська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 2	Шалигінська СЗОШ	Середній бал	Прилуцька СЗОШ	Ульянівська СЗОШ	Розбишівська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 1	Штепівська СЗОШ	Середній бал
1	0,69	0,67	0,69	0,68	0,67	0,68	0,36	0,29	0,39	0,35	0,31	0,34
2	0,68	0,69	0,69	0,65	0,64	0,67	0,44	0,39	0,48	0,45	0,39	0,43
3	0,65	0,67	0,69	0,58	0,61	0,64	0,40	0,37	0,43	0,39	0,36	0,39
4	0,64	0,62	0,61	0,59	0,59	0,61	0,33	0,29	0,33	0,34	0,31	0,32
5	0,64	0,68	0,64	0,58	0,61	0,63	0,32	0,27	0,35	0,31	0,25	0,30
6	0,66	0,66	0,65	0,57	0,56	0,62	0,43	0,37	0,42	0,44	0,39	0,41
7	0,57	0,59	0,56	0,52	0,56	0,56	0,34	0,30	0,36	0,33	0,32	0,33
Середній показник по ЕГ						0,63	Середній показник по КГ					0,36

Додаток Н. 3

Кореляційний аналіз r-Пірсона.

Взаємозалежність між результативністю виконання завдань
та компонентом «усвідомленість відповіді»
(формувальний експеримент)

№ завдання	Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
	Глинська СЗОШ	Груньська СЗОШ	Сумська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 2	Шалигінська СЗОШ	Середній бал	Прилуцька СЗОШ	Ульянівська СЗОШ	Розбишівська СЗОШ	Херсонська СЗОШ №1	Штепівська СЗОШ	Середній бал
1	0,66	0,69	0,69	0,65	0,66	0,67	0,39	0,34	0,38	0,38	0,36	0,37
2	0,70	0,72	0,71	0,65	0,67	0,69	0,40	0,40	0,44	0,43	0,38	0,41
3	0,67	0,66	0,67	0,63	0,62	0,65	0,38	0,33	0,40	0,38	0,31	0,36
4	0,68	0,69	0,68	0,64	0,66	0,67	0,37	0,33	0,40	0,38	0,37	0,37
5	0,67	0,70	0,65	0,64	0,64	0,66	0,37	0,34	0,39	0,36	0,34	0,36
6	0,68	0,71	0,68	0,68	0,70	0,69	0,48	0,42	0,46	0,46	0,43	0,45
7	0,66	0,68	0,67	0,63	0,66	0,66	0,36	0,31	0,35	0,34	0,34	0,34
Середній показник по ЕГ						0,67	Середній показник по КГ					0,38

Додаток Н. 4

Кореляційний аналіз r-Пірсона.

Взаємозалежність між результативністю виконання завдань
та компонентом «правильність відповіді»
(формувальний експеримент)

№ завдання	Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
	Глинська СЗОШ	Груньська СЗОШ	Сумська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 2	Шалигінська СЗОШ	Середній бал	Прилуцька СЗОШ	Ульянівська СЗОШ	Розбишівська СЗОШ	Херсонська СЗОШ № 1	Штепівська СЗОШ	Середній бал
1	0,66	0,69	0,68	0,62	0,65	0,66	0,34	0,32	0,37	0,36	0,31	0,34
2	0,69	0,70	0,71	0,68	0,67	0,69	0,42	0,38	0,44	0,42	0,39	0,41
3	0,63	0,65	0,63	0,66	0,63	0,64	0,35	0,29	0,35	0,36	0,30	0,33
4	0,62	0,65	0,63	0,62	0,63	0,63	0,36	0,33	0,38	0,35	0,33	0,35
5	0,61	0,64	0,65	0,58	0,57	0,61	0,31	0,28	0,34	0,33	0,29	0,31
6	0,69	0,70	0,68	0,66	0,67	0,68	0,41	0,35	0,43	0,39	0,37	0,39
7	0,65	0,67	0,66	0,61	0,61	0,64	0,34	0,27	0,35	0,33	0,31	0,32
Середній показник по ЕГ						0,65	Середній показник по КГ					0,35

Наукове видання

Ю. М. Косенко

**ДИДАКТИЧНА ГРА
ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ ПОНЯТЬ
У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ**

Суми : Видавництво СумДПУ, 2015 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальна за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерна верстка: ***Ю. С. Ліхачова***

Здано в набір 20.04.2015. Підписано до друку 27.05.2015.
Формат 60х84/16. Гарн. Cambria. Друк ризогр.
Папір офсет. Ум. друк. арк. 15,8. Обл.-вид. арк. 14,3.
Тираж 300 прим. Вид № 36.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка