

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Медичний факультет

Кафедра корекційної освіти

**ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Кваліфікаційна робота(проект)

на здобуття ступеня вищої освіти бакалавр

Виконав: студентка 4 курсу 451 групи
(денної форми навчання)

Спеціальності 016 Спеціальна освіта

Пономаренко Анастасії Олегівни

Керівник: к.психол.н., доц. Ляшко В.В.

Рецензент: к.м.н., доц. Коньков А. М.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи формування природничо-екологічної компетентності в учнів спеціальної школи	6
1.1. Принципи і напрямки становлення природничо-екологічної компетентності та віковий підхід до формування екологічної культури і свідомості.....	6
1.2. Особливості формування природничо-екологічної компетентності у школярів з інтелектуальними порушеннями	14
1.3. Особливості формування природничо-екологічної компетентності під час вивчення дисциплін природничого циклу та в позаурочний час.....	22
РОЗДІЛ 2. Дослідження стану сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями	31
2.1. Обґрунтування дослідження природничо-екологічної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями.....	31
2.2. Стандартезовані методики для формування природничо-екологічної компетентності у дітей спеціальної школи.....	38
2.3. Рекомендації щодо формування природничо-екологічної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями.....	44
ВИСНОВКИ	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	56
ДОДАТКИ	63
Додаток А: Тести для формування у дітей з інтелектуальними порушеннями природничо-екологічної компетентності.....	63
Додаток Б: Дослідно-практичний проект на тему «Чарівна вода».....	65
Додаток В: Екологічний проект «Бережи довкілля».....	70
Додаток Г: Групи критеріїв та показників сформованості екологічної культури учнів.....	73

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена потребою виховання у школярів любові до природи, бажання оберігати та примножувати її багатства, естетично сприймати красу природи. Ці питання традиційно досліджуються в спеціальній педагогічній, психологічній, методичній науці, на їх важливості та актуальності наголошують науковці.

На сучасному етапі становлення суспільства екологічні проблеми виходять на перший план у всіх галузях науки і освіти, зокрема, різних ланках організації корекційно-виховного процесу в спеціальній школі.

Актуальність обраної теми дослідження в широкому соціальному плані також визначається потребами суспільства в підготовці школярів до самостійної життєдіяльності в сучасних соціально-економічних умовах. Ще більшою мірою це стосується вихованців спеціальних шкіл, зокрема, учнів з інтелектуальними порушеннями, які характеризуються обмеженими адаптаційними та інтеграційними можливостями. Підготовка таких дітей до життя передбачає удосконалення системи спеціальної освіти, пошук шляхів підвищення ефективності процесу навчання у школі, важливе місце в якому займає формування природничо-екологічної компетентності.

Питання природоохоронного виховання та екологізації освіти в спеціальних школах розкрито в працях українських вчених. Так, проблема навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, формування екологічної культури, екологічної свідомості, природничо-екологічної компетентності особистості набула висвітлення в наукових дослідженнях Г. Блеч [2; 3], О. Граборова [9], І. Єременка [15], В. Синьова [39], Л. Співак [43; 44], Л. Стожок [45], А. Усвайської [47] та ін. Проте в корекційній психопедагогіці недостатньо розкрито особливості формування природничо-екологічної компетентності учнів спеціальної школи, специфіку свідомого бачення ними природи та систему корекційної-

виховної роботи з формування екологічної культури та свідомості на уроках природознавства, а також у взаємодії урочної та позаурочної роботи.

Актуальність окресленої проблеми, її теоретичне та практичне значення, а також недостатня наукова розробка зумовили вибір нами теми роботи: «Формування природничо-екологічної компетентності в учнів спеціальної школи».

Мета дослідження – узагальнення теоретичних основ формування природничо-екологічної компетентності учнів спеціальної школи, розробка рекомендацій щодо її формування в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу наукових досліджень вивчити стан розробленості проблеми формування природничо-екологічної компетентності учнів спеціальної школи.

2. Охарактеризувати психолого-педагогічні особливості формування природничо-екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями.

3. Визначити методики дослідження природничо-екологічної компетентності в дітей з інтелектуальними порушеннями.

4. Розробити рекомендації з формування природничо-екологічної компетентності в дітей з інтелектуальними порушеннями.

Об'єкт дослідження – процес екологічного виховання учнів спеціальної школи.

Предмет дослідження – Формування природничо-екологічної компетентності в учнів спеціальної школи, зміст, форми та методи формування природничо-екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження**: аналіз та синтез наукових джерел, педагогічного досвіду з

метою характеристики поняттєво-категоріального апарату дослідження; аналіз практики організації екологічного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями; систематизація та узагальнення.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що було систематизовано наукові підходи й уточнено сутність поняття компетентності особистості, природничо-екологічної компетентності учнів; охарактеризовано психолого-педагогічні особливості формування природничо-екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями тощо.

Практичне значення дослідження визначається можливістю впровадження в освітній процес спеціальних закладів освіти розроблених рекомендацій з формування природничо-екологічної компетентності в дітей з інтелектуальними порушеннями.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження висвітлені у статті «Формування природничо-екологічної компетентності в учнів спеціально школи» і надіслані до друку у збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції “Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України”.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (50 найменувань) та чотирьох додатків. Загальний обсяг дипломної роботи 73 сторінок, основного тексту 53 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСОВИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

1.1. Принципи і напрямки становлення природничо-екологічної компетентності та віковий підхід до формування екологічної культури і свідомості

Проведення демократичних змін, реформування в Україні передбачає не лише принципове оновлення змісту освіти, розширення форм її здобуття, а й реалізацію компетентнісного підходу до навчання, орієнтацію на особистісні можливості та інтереси учнів, спрямованість на новий освітній результат – формування предметних і ключових компетентностей школярів, умінь практично застосовувати знання, а не механічно засвоювати їх суму.

На зміну застарілій моделі спеціальної освіти з надмірністю знань, їх безсистемністю, недостатнім зв'язком із дійсністю та практичними досвідом прийшла нова компетентнісно орієнтована освіта, яка сприяє набуттю учнями життєво важливих (ключових) компетентностей. Компетентнісний підхід – не лише один із тих чинників, що сприяють модернізації змісту освіти дітей спеціальної школи. Він значно доповнює низку освітніх інновацій і класичних підходів в освіті дітей з особливими освітніми потребами, що допомагають педагогам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей [27].

У Концепції Нової української школи наголошено на тому, що кожна дитина, незалежно від її здібностей, має право на успіх в житті, максимальне розкриття власних здібностей, яке може запропонувати якісна освіта. Тому забезпечення оптимальних умов навчання, виховання

та розвитку школярів з особливими освітніми потребами є важливим завданням сьогодення [29].

Концепція пояснює ідеологію змін в освіті, що закладаються в новому базовому законі «Про освіту» та обґрунтовує Формулу Нової школи, яка поєднує важливі ключові компоненти, серед яких – новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві [28].

Теоретичні напрацювання зарубіжних та вітчизняних вчених доводять ефективність запровадження компетентнісного підходу до шкільного навчання завдяки своїй різноплановості, багатогранності, системності та комплексності, що сприяє ефективності освітнього процесу, наповнюючи його практичним змістом [27; 31; 44].

Незважаючи на те, що термін «компетентність» часто трапляється в психолого-педагогічній літературі, за своєю сутністю він є неоднозначним. Життєва компетентність розглядається як складне інтегроване утворення, що поєднує в собі знання, уміння й навички, життєвий досвід, життєві досягнення особистості; характеризує повноту, достатність та адекватність здійснюваних дій, що базуються на наявності знань і відповідного практичного досвіду; допомагає людині оптимізувати свій життєвий шлях, планувати власну діяльність.

Також компетентність – це ситуативна категорія, тому що виражається в готовності до здійснення будь-якої діяльності в конкретних життєвих ситуаціях.

Компетенція (у перекладі з латини *competentia*) означає коло питань, в яких людина досить добре орієнтується, володіє пізнанням і досвідом. Компетентна в певній галузі людина має відповідні знання та здібності, що дозволяють їй робити обґрунтовані судження щодо цієї галузі й ефективно діяти в її межах [31].

З метою розділення загального й індивідуального необхідно розрізняти поняття компетенція та компетентність, які часто

використовуються як синоніми. Так, компетенція – це сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що характерні певному колу предметів і процесів та необхідні для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них. А компетентність – це оволодіння людиною відповідною компетенцією чи компетенціями на основі особистісного відношення до неї або них та предмету діяльності [44].

До основних складових компетентностей належать:

– знання, а не просто інформація, що швидко змінюється (різновиди знань, які необхідно вміти знайти і спрямувати в русло своєї діяльності);

– уміння використовувати ці знання в конкретній ситуації, розуміння, яким способом можна здобути знання;

– адекватне оцінювання – себе, світу, свого місця у світі, конкретних знань, необхідності їх для своєї діяльності, а також методу їх отримання або використання. Поєднання таких складових логічно подати як компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення [31].

Саме компетентності дають змогу усунути суперечності між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв’язання конкретних життєвих завдань: уміти розрізняти об’єкти, ознаки, властивості; аналізувати і пояснювати причини та наслідки подій, вчинків, явищ; створювати тексти, вироби, проекти; висловлювати ставлення до подій, вчинків – своїх та інших людей; брати участь у колективних справах, у розв’язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки; користуватись певними предметами та ін.

Визначають такі 10 ключових компетентностей Нової української школи, як:

1. Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою.
2. Спілкування іноземними мовами.

3. Математична компетентність.
4. Основні компетентності у природничих науках і технологіях.
5. Інформаційно-цифрова компетентність.
6. Уміння вчитися впродовж життя.
7. Ініціативність та підприємливість.
8. Соціальна та громадянська компетентність.
9. Обізнаність та самовираження у сфері культури.
10. Екологічна грамотність і здорове життя [23].

Так, важливим напрямом освітнього процесу є формування компетентності учнів у сфері природи, природничо-екологічної компетентності.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, метою освітньої галузі «Природознавство» є формування в учнів природничо-наукової компетентності як базової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкової складової загальної культури особистості та розвитку її творчого потенціалу[10].

Завданнями освітньої галузі є:

1) забезпечення оволодіння учнями термінологічним апаратом природничих наук, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів;

2) забезпечення усвідомлення учнями фундаментальних ідей і принципів природничих наук;

3) набуття досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу;

4) формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, а також ідей сталого розвитку.

Загальними змістовими лініями освітньої галузі є:

- 1) закони та закономірності природи;

2) методи наукового пізнання, специфічні для кожної з природничих наук;

3) екологічні основи ставлення до природокористування;

4) екологічна етика;

5) значення природничо-наукових знань у житті людини та їх роль у суспільному розвитку;

б) рівні та форми організації живої і неживої природи, які структурно представлені в таких компонентах освітньої галузі, як загально-природничий, астрономічний, біологічний, географічний, фізичний, хімічний, екологічний [10].

Природничо-наукова компетентність формується на основі опанування учнями різними видами соціального досвіду, який включає знання про природу (знанневий компонент), способи навчально-пізнавальної діяльності (діяльнісний компонент), ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності (ціннісний компонент).

Результатом набуття природничо-екологічної компетентності поколінням, яке підростає, є усвідомлення первинності законів природи по відношенню до соціальних законів, розуміння взаємної залежності та впливу суспільства і природи, власної відповідальності за екологічні проблеми не лише свого регіону проживання, а й світу загалом.

У сучасних умовах розвитку суспільного життя і загрози екологічної кризи надзвичайно важливим є набуття учнями екологічної компетентності, адже від рівня сформованості в них вказаної компетентності в найближчому майбутньому залежатиме стан довкілля [26].

Формування природничо-екологічної компетентності здійснюється у цілісній системі екологічного виховання. Екологічне виховання – це систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток в учнів екологічної культури.

Екологічне виховання та екологічна освіта здійснюються на всіх етапах навчання і виховання школярів і реалізують такі напрями [21]:

1) засвоєння головних ідей, основних понять і наукових факторів, на базі яких визначається вплив людини на природу;

2) розуміння багатогранної цінності природи як джерела матеріальних і духовних сил суспільства;

3) оволодіння прикладними знаннями, практичними вміннями і навичками раціонального природокористування, розвиток уміння оцінювати стан навколишнього середовища, приймати правильне рішення щодо його покращення, передбачати негативні наслідки своїх дій і не допускати їх у всіх видах суспільно-трудової діяльності;

4) свідоме дотримання норм поведінки у природі, яке виключає нанесення їй шкоди, забруднення чи руйнування природного середовища;

5) розвиток потреби у спілкуванні з природою, в її облагороджувальному впливові на емоційну сферу людини, потяг до пізнання навколишньої природи у поєднанні з морально-естетичними переживаннями;

б) активізація діяльності людини щодо покращення природного середовища, виховання непримиренного ставлення до дій людей, які завдають йому шкоди, пропаганда природоохоронних ідей.

Розрізняють такі основні педагогічні принципи формування природничо-екологічної компетентності школярів:

– комплексний підхід до вивчення природи з використанням міжпредметних зв'язків (природознавство, географія, фізика і хімія);

– урахування вікових, індивідуально-психологічних особливостей школярів, їх пізнавальних можливостей у процесі екологічної освіти і виховання;

– організація безпосередньої участі учнів у охороні та покращенні природної сфери своєї місцевості під час навчальної та суспільно-корисної праці;

- вибір оптимальних форм, методів і прийомів екологічного виховання;
- вплив учителя на учнів власним прикладом бережливого ставлення до навколишньої природи;
- єдність дій всього педагогічного колективу школи в екологічному вихованні школярів [21].

Оскільки формування екологічної свідомості, екологічної культури та екологічного способу життя розглядаються в контексті безперервної екологічної освіти, аналіз психологічних особливостей та їх урахування в процесі екологічної освіти доцільно розглядати за віковими етапами.

Так, А. Львовичкіна [17] зазначає, що провідною діяльністю дошкільного віку (3-5 років) є рольова гра, у процесі якої дитина оволодіває фундаментальними смислами людської діяльності.

Таким чином, у процесі екологічного виховання дітей дошкільного віку найбільш ефективним буде саме застосування рольової гри. Завдяки застосуванню екологічних рольових ігор, які є одним із елементів рольової гри у цілому, що виступає провідною діяльністю дошкільного віку, у дітей формуватимуться певні психічні новоутворення, які характеризуватимуть екологічну свідомість дошкільника.

У дошкільному віці дитина пізнає світ, складає своє враження про нього, на основі цього враження вона у подальшому будуватиме свої стосунки із цим світом, тому, головною метою екологічної освіти та виховання у дошкільних закладах є закладення основ для формування екологічної свідомості дитини, її емотивного, мотиваційного, когнітивного та конативного компонентів [12].

Якщо у закладах дошкільної освіти переважає екологічне виховання як засіб формування екологічної свідомості дитини, то вже з початкових класів середньої школи потрібно запроваджувати екологічну освіту.

Екологічна освіта в молодшій школі має відповідати віковим особливостям її учнів і впливати на формування екологічної свідомості – її

когнітивного, емотивного, поведінкового, мотиваційного та морального компонентів. У побудові системи екологічної освіти загалом та у формуванні освітніх програм молодшої школи, перш за все, важливо враховувати наявну провідну діяльність, у якій розвиваються психічні процеси, формується особистість і закладається підґрунтя для переходу до нового виду діяльності.

У молодшому шкільному віці провідним стає учіння. Перехідною формою від рольової гри до учіння можна вважати дидактичну гру. У результаті застосування дидактичних ігор у екологічній освіті, в учнів відбувається формування когнітивного компоненту екологічної свідомості [12].

Провідною діяльністю в підлітковому віці (9-15 років) більшість фахівців вважає спілкування в системі суспільно-корисної діяльності (учбової, суспільно-організаційної, трудової і т.ін.). У цьому процесі підліток оволодіває навичками спілкування в різних ситуаціях. Учіння для підлітка, як і для молодшого школяра, є головним видом діяльності.

Разом із тим, учбова діяльність підлітка характеризується вибірковою готовністю та сензитивністю до тих чи інших сторін навчання, а також до певних навчальних предметів. Серед навчальних предметів, що можуть найбільше зацікавити підлітка своєю важливістю та практичною значущістю є предмети природничо-екологічного циклу: біологія, географія екологія. Оскільки особливістю підліткового віку є бажання стати дорослим, то ефективним методом формування екологічної свідомості буде співробітництво з дорослими щодо виконання певних екологічних проектів, у яких підлітки будуть відчувати себе рівноцінними партнерами дорослих [17].

Юнацький вік є продуктивним періодом формування еколого-орієнтованої поведінки. Важливо побудувати систему екологічного навчання таким чином, щоб воно якомога інтенсивніше переживалося

кожним учасником та, по можливості, ґрунтувалося на його особистому досвіді.

Важливим також є те, що процес навчання старшокласників має розглядатися з точки зору того, наскільки він готує до самоосвіти. У юнацькому віці, в основному, завершується формування картини світу. Практична взаємодія із довкіллям здійснюється здебільшого в естетичному напрямі та виражається в малюнках, віршах, фотографіях, музиці.

Отже, психологічні особливості процесу формування екологічної свідомості в юнацькому віці обумовлюють спрямування педагогічних зусиль на допомогу юнакам в опануванні естетичних технологій взаємодії особистості з довкіллям.

Однак, слід зазначити, що юнацтво ХХІ сторіччя відзначається також високою прагматичністю й інтелектуалізмом. Тому нині педагоги досить успішно використовують такі форми заохочення до екологічної діяльності, як проведення екологічної експертизи та створення екологічних проєктів.

1.2. Особливості формування природничо-екологічної компетентності у школярів з інтелектуальними порушеннями

Інтелектуальні порушення – досить складна особливість перебігу розвитку дитини. Це системне порушення пізнавальної діяльності, що має зворотний – затримка психічного розвитку (ЗПР) – і незворотний характер.

Одна з першопричин виникнення таких інтелектуальних порушень – органічне ураження кори головного мозку, що має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступового пізнавального розвитку, хоча зі значними труднощами.

Така особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися та жити в суспільстві, маючи власні перспективи. Інтелектуальні порушення – лише особливий розвиток дитини, котрий не вичерпує всіх її

потенційних можливостей. Вона навчатиметься, однак дуже повільно, певні знання й навички вона може зовсім не опанувати [34].

Інтелектуальні порушення в дитини залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку виявляються різними якісними характеристиками прояву: від легкого ступеня (IQ 50-70) до помірного (IQ 35-49), тяжкого (IQ 25-49) та глибокого (IQ 24 та нижче) ступенів.

Діти з інтелектуальними порушеннями глибокого ступеня мають значне відставання у формуванні психомоторних функцій. Більшість дітей не може самостійно ходити й навіть сидіти. Не контролюють особисті фізіологічні потреби. Звернене мовлення сприймають, реагуючи на інтонацію. Користуються окремими нестійкими звуковими комплексами, що передають емоційний стан та інформують про окремі потреби. Наявність простих умовних рефлексів дає можливість у деяких дітей розвинути елементарне наочно-дійове мислення, розуміння простих мовних інструкцій, предметно-ситуативну пам'ять на рівні впізнавання.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня характерним є грубе недорозвинення рухової сфери, діти не вміють бігати і стрибати, їм важко переключатися з одного руху на інший. Диференційовані рухи пальців і рук для багатьох із них неможливі, що ускладнює формування навичок самообслуговування. Пізнавальні процеси мають яскраво виражену специфічність: сприйняття поверхове й недиференційоване; увага характеризується мимовільністю; мислення конкретне [46].

Характерною рисою дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня є здатність до опанування понять, що мають конкретний побутовий зміст, і водночас нездатність до самостійного понятійного мислення. Мовлення таких дітей формується уповільнено: окремі слова, іноді фрази. Розуміння зверненого до них мовлення на побутовому рівні збережено.

Діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають незначні порушення пізнавальної та емоційно-вольової сфер діяльності. Кількість таких дітей становить більшість серед тих, хто має інтелектуальні порушення [11].

Діти шкільного віку успішно навчаються за спеціальною програмою, що визначається змістом програми початкової освіти, до якої додається спрощене вивчення історії, географії, природознавства, побутової хімії та фізики. Особливе місце у шкільній освіті дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня займає трудове навчання, соціально-побутова орієнтація.

Батьки мають право вибору навчального закладу для своєї дитини з інтелектуальними порушеннями: у спеціальних закладах загальної середньої освіти (з дев'яти- чи десятирічним терміном навчання); у навчально-реабілітаційних центрах; у закладах освіти із 12-річним терміном навчання (спеціальних та інклюзивних класах).

Так, спеціальний заклад загальної середньої освіти – це заклад, що входить до загальної системи освіти та визначає соціальне і правове становище дітей з інтелектуальними порушеннями в суспільстві, узаконює для них рівні громадянські права на здобуття освіти.

Навчання здійснюється за спеціальним навчальним планом, оригінальними спеціальними програмами та підручниками, за спеціальною методикою формування шкільних знань і вмінь. Одне з основних завдань спеціальної школи – корекція порушень психічного та фізичного розвитку, пізнавальної діяльності (пам'яті, сприйняття, мовлення, мислення) школярів.

Виправлення мовленнєвих порушень здійснюється на корекційних заняттях з логопедом, виправлення фізичних порушень – на заняттях з ритміки та лікувальної фізичної культури. Вивчення загальноосвітніх предметів має практичну та корекційну спрямованість. Знання, що

необхідні дітям у їх повсякденному житті, вони здобувають практичним шляхом у процесі відповідних вправ.

Корекційна спрямованість полягає у використанні спеціальних методів і прийомів навчання для корекції та розвитку школярів з опорою на їхні можливості. Корекційно-виховна робота у спеціальних школах є вагомим складовою навчально-виховного процесу. Вона ґрунтується на урахуванні закономірностей психічного розвитку дитини з порушенням інтелекту, структури дефекту, її клінічного діагнозу, збережених сторони її психіки, попередніх умов виховання. Вона містить різні напрями для гармонійного розвитку учнів з порушеннями інтелекту [46].

В основі компетентнісного підходу в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку лежать такі положення [35]:

- трансляції та засвоєння знань (інформації);
- дворівнева система оцінювання (знає – не знає);
- ієрархічно організована система керування.

Компетентнісний підхід у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями передбачає не специфічні предметні вміння та навички, не абстрактні розумові дії або логічні операції, а конкретні, життєві, які необхідні дитині будь-якого віку. Із позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Компетентнісний підхід не заперечує значення знань, але він акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання у власній життєдіяльності [11].

Основними принципами компетентнісного підходу в освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку визначено такі:

- освіта для життя, успішної соціалізації в суспільстві та особистісного розвитку на основі засвоєння учнями соціально значущих умінь (компетенцій);

- оцінювання для надання можливості учневі самому планувати свої освітні результати й удосконалювати їх у процесі постійного самооцінювання;

- різноманітні форми організації самостійної, осмисленої діяльності учнів на основі власної мотивації та відповідальності за результат. Тобто такий підхід означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі;

- зміцнення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування та розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях [31].

Метою навчального предмета «Природознавство» в допоміжній школі є формування в учнів знань про природу шляхом спостережень за окремими об'єктами неживої та живої природи, уявленнями й елементарними поняттями про конкретні об'єкти неживої та живої природи; усвідомлення учнями належності людини до природи та суспільства; створення передумов для бережливого ставлення до навколишнього середовища.

Зміст предмету природознавства забезпечує вирішення таких завдань:

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

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

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

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

5) сформувати практичне вміння з вирощування рослин та догляду за тваринами;

6) прищепити учням навички, необхідні для збереження та зміцнення особистого здоров'я, попередження захворювань;

7) сформувати зацікавлене ставлення до вивчення природи [2].

Вирішення цих завдань забезпечується відповідними змістовими лініями побудови навчального матеріалу як освітнього, так і корекційно-розвивального характеру. Так, освітня мета реалізується за допомогою таких змістових ліній: нежива природа; жива природа (рослини, тварини); людина як особистість.

Відповідно до корекційно-розвивальної мети, матеріал формується за такими змістовими лініями: розвиток позитивного ставлення до природи і праці людей; формування бережливого ставлення до об'єктів і предметів навколишнього середовища; виховання працелюбності, любові та поваги до природи і людей праці; формування усвідомленості навчальної діяльності та корекція складових психічного розвитку дитини [3].

Своєрідність пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями значно ускладнюють процес екологічної освіти та виховання в спеціальній школі, не дозволяють їм вивчити в повному обсязі таку складну, багатоаспектну науку природознавство, побудовану на причинно-наслідкових залежностях, розумінні законів природи та вимагає засвоєння складних понять.

Тому в процесі формування природничо-екологічної компетентності, екологічної культури учнів з інтелектуальними порушеннями необхідно розглядати можливість спеціально організованого корекційно-педагогічного впливу з метою формування в них екологічно усвідомленої поведінки, заснованої на розумінні необхідності дбайливого ставлення до природних об'єктів.

Специфікою процесу формування природничо-екологічної компетентності та природодоцільної поведінки учнів з інтелектуальними

порушеннями є організація їхнього безпосереднього контакту з об'єктами природи, «живе» спілкування з рослинами і тваринами; спостереження та практична діяльність по догляду за ними.

Доцільним для цього є організація в спеціальному закладі освіти розвиваючого предметного середовища – «екологічного простору», до якого входять екологічні класні куточки (для пізнавально-ознайомчої діяльності та спілкування з природою); екологічна стежка (спеціально обладнаний маршрут на території школи); куточок незайманої природи (невелика зелена галявина на пришкольному майданчику) [20].

Екологічна компетентність є багатокomпонентною та передбачає мотиваційну діяльність, яка полягає у творчому застосуванні наявних знань і вмінь, власного життєвого досвіду та дає змогу особистості ефективно діяти та досягати конкретної мети в сфері екології. Найважливішою складовою екологічної компетентності є формування мотивації учнів щодо збереження та примноження природи і її багатств.

Мотиваційна сфера школяра – це сукупність мотивів, адекватних меті екологічної освіти, яка пов'язана суспільними потребами й особистісною спрямованістю самого учня. В основі мотиваційної діяльності школярів лежать навчально-пізнавальні мотиви, які викликають розумову активність і соціальні мотиви та визначають усвідомлення необхідності в екологічних знаннях, навичках і спонукають до взаємодії з природою [40].

У процесі реалізації процесу формування природничо-екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями виділяють такі психолого-педагогічні рівні пізнання учнями навколишнього середовища:

- усвідомлення навколишнього середовища на основі сенсорного сприйняття реалій дійсності, оцінки форм, структури, кольору, окремих елементів цілого тощо;

- усвідомлення особистістю місця й ролі людини в навколишньому середовищі як єдиній цілісній системі;

- формування стурбованості як однієї з найважливіших етичних якостей особистості;
- усвідомлення особистістю того, що навколишнє середовище безпосередньо впливає на поведінку людини [34].

Необхідно враховувати й те, що природне середовище впливає на всі органи відчуття, однак у переважній більшості учні сприймають його без певних чітких просторових меж і фіксованих інтервалів. Важливим моментом є сприйняття школярами природи як цілісної системи.

Таким чином, процес формування природничо-екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями має певний психологічно зумовлений алгоритм:

- корекція емоційно-ціннісних установок школярів на взаємодію з природою (визначає вплив на потреби, інтереси, мотиви майбутньої діяльності в природі через формування ціннісних орієнтацій);
- накопичення фонду знань про природу та існуючі взаємозв'язки в системі «природа – людина» (визначає інтелектуальну підготовку, просвітництво, усвідомлення цілей, ознайомлення з дійсним екологічним станом, тривожним екологічним статусом окремих об'єктів тощо);
- реалізація екологічно доцільної практичної дії (визначає набуття конкретних природоохоронних умінь і навичок).

Зауважимо, що запропонований алгоритм передбачає циклічне повторення зазначених етапів. Так, відбувається нашарування нових емоційно-ціннісних установок, знань про природу та конкретних природоохоронних умінь і навичок на засвоєні попередньо, результатом яких став певний тип ставлення до природи. Для підвищення ефективності процесу формування екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями необхідне створення екологічної програми, розробленої з урахуванням психолого-педагогічних особливостей дітей означеної нозології [45].

1.3. Особливості формування природничо-екологічної компетентності під час вивчення дисциплін природничого циклу та в позаурочний час

Знання про природу і навколишній світ, які опановують учні спеціальної школи, у порівнянні зі знаннями учнів інших типів шкіл, обмежені за обсягом досліджуваного матеріалу, спрощені за структурою і змістом пропонованої інформації, глибиною розкриття причинно-наслідкових зв'язків. Природничо-наукові знання учнів спеціальної школи в основному формуються на матеріалі таких дисциплін, як природознавство і географія. Тому можливо говорити лише про елементи природничо-наукових уявлень і понять, що формуються у школярів з інтелектуальними порушеннями. Зміст курсів природознавства та географії в спеціальній школі має скорочений обсяг одержуваної навчальної інформації, зменшено кількість спеціальних термінів і номенклатури географічних назв [35].

Формування природничо-екологічної компетентності здійснюється під час вивчення дисциплін природознавчого циклу. Вивчення природознавства у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з інтелектуальними порушеннями передбачає ознайомлення учнів з доступними для них елементами неживої природи, будовою та життям рослин і тварин, а також організмом людини. Зміст програми з природознавства складають чотири самостійні розділи [2]:

- 1) нежива природа (6-й клас);
- 2) рослини (7-й клас);
- 3) тварини (8-й клас);
- 4) людина (9-й клас).

Основними структурними компонентами змісту природознавства є знання (уявлення і поняття) про навколишнє середовище, про живу й

неживу природу, про зв'язки та залежності в живій і неживій природі, вміння виявляти причинно-наслідкові залежності та робити висновки.

Добір навчального матеріалу з природознавства, спрямованого на формування природничо-екологічної компетентності, здійснюється на основі врахування загально дидактичних принципів навчання і, передусім, принципів достатності (необхідності) навчального матеріалу для формування в учнів уявлення про світ навколо людини, усвідомлення своєї належності до природи, розуміння суті об'єктів неживої та живої природи, зв'язку між природою та трудовою діяльністю; принципів доступності матеріалу для сприймання та засвоєння учнями допоміжної школи [2].

В основу побудови навчальної програми покладено екологічний, фенологічний і сезонний принципи. Обов'язковим є врахування краєзнавчого принципу, який орієнтує вчителя на те, що вивчення будь-якої теми має пов'язуватися з місцевими природними й виробничими умовами.

Зміст дисциплін природознавчого спрямування, у першу чергу, спрямований на знансвий компонент природничо-екологічної компетентності, а саме: передбачає засвоєння елементарних природничо-наукових понять і формування вмінь оперувати ними в повсякденній діяльності. Викладання природничого матеріалу має сприяти формуванню в учнів вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати й узагальнювати явища і предмети, виділяти головні ознаки, розуміти й пояснювати сезонні зміни та явища в природі, встановлювати найпростіші причинно-наслідкові відношення та залежності.

Форми організації навчання учнів з природознавства мають динамічний характер. Навчання проводиться не лише в класі, а й на вулиці, у лісі, парку, біля водойм, на полі, в саду, зоопарку, фермі, музеї тощо. Ефективність засвоєння учнями природничого матеріалу досягається за допомогою таких методів, як: спостереження, досліди, демонстрування натуральних об'єктів, колекцій, муляжів.

Формування природничо-екологічної компетентності в школярів з інтелектуальними порушеннями відбувається більш успішно під час екскурсій у природу (у заповідники, зоопарки, під час прогулянок на природі тощо). Вони «наживо» можуть спостерігати за природою, за змінами в ній у різні пори року.

Правильно організована екскурсія розширює, поглиблює знання й уявлення учнів про навколишню дійсність, природу. Водночас вони можуть спостерігати за рослинними й тваринними організмами в природному середовищі, за зв'язком рослин з ґрунтом, тварин – з рослинами. Засвоєні поняття про окремі об'єкти, явища об'єднуються в загальні поняття про природу, формується уявлення про цілісність природи в різні пори року [19].

Поряд із навчальною функцією, екскурсії відіграють значну виховну роль. Вони сприяють розвитку спостережливості, інтересу до вивчення природи, зміцненню свідомої дисципліни, вихованню дбайливого ставлення до природи, свідомого ставлення до цінності людської праці. Під час екскурсій демонструється дітям як негативний, так і позитивний вплив людини на природу, прищеплюється бережливе ставлення до неї, звертається увага на раціональне використання природних багатств, розкривається краса всього живого.

Високу ефективність у формуванні природничо-екологічної компетентності учнів у процесі вивчення природничих дисциплін засвідчує метод проектів. Проект – це план, задум, у результаті якого автор повинен отримати щось нове: продукт, відношення, програму, книгу, модель, сценарій тощо. Проектна діяльність вчить учня долати труднощі, працювати над собою, застосовувати знання для розв'язання проблем на практиці [41].

Цей метод вчить розв'язувати повсякденні педагогічні проблеми та викликає інтерес до предмету; навчає здобувати знання самостійно та використовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних задач;

розвиває в учнів комунікативні навички, уміння працювати в різноманітних групах, виконувати соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо), долати конфліктні ситуації.

Участь у проектній діяльності сприяє розвитку ключових компетенцій учня, життєвої компетентності в цілому, однак найважливішими напрямками застосування методу проектів для розвитку життєвої компетентності є розвиток соціальної, творчої, комунікативної, інформаційної, соціально-побутової та полікультурної, природничо-екологічної компетенцій.

Незалежно від типу проекту роль педагога-керівника надзвичайно важлива: він має керувати процесом підготовки, ретельно перевіряти кожен етап плану проекту, слідкувати за діяльністю кожного вихованця, залученого до участі у проекті. Тому визначають такі особливості проектної діяльності в навчанні дітей з особливими освітніми потребами:

- постійний супровід дорослим;
- практична спрямованість;
- педагоги працюють разом із дітьми.

Можна виділити декілька типів навчальних проектів, у процесі яких відбувається постійний розвиток життєвої компетентності учня: дослідницькі, пізнавальні, ігрові, екологічні.

Зокрема, екологічні проекти спрямовані на вивчення стану довкілля, усунення чинників забруднення навколишнього середовища, формування в учнів дбайливого ставлення до природи.

Їх мета – виховати в дітей бережливе ставлення до довкілля, повагу до природи, вміння передбачати наслідки своєї поведінки та дії інших людей щодо природи, уміло використовувати природні ресурси, розуміння необхідності природи для розвитку суспільства, особистої потреби спілкування з природою. Наприклад: висадка квітів на ділянці коло школи, догляд за ними; підгодовування птахів взимку; підгортання снігу під дерева, кущі, зберігаючи їх від пошкоджень.

Усе це дозволяє вихованцям у майбутньому жити згідно з вимогами раціонального природокористування, покращувати навколишнє середовище, застосовувати набуті практичні уміння й навички щодо збереження нормальних умов життя та діяльності людини (додаток Б, В).

У процесі формування природничо-екологічної компетентності в процесі вивчення природознавчих дисциплін зростає важливість дослідницького методу навчання.

Він дозволяє органічно поєднати самостійну роботу учнів з пошуковим підходом до її здійснення, залучаючи цим школярів з порушеним інтелектом до активної творчої діяльності, озброюючи загальнонавчальними та спеціальними уміннями й навичками, які могли розвивати пізнавальні можливості та здібності учнів, знайомити з методами пізнання, формувати пізнавальні потреби, інтереси, готувати до життя та праці [5].

Формами дослідницького методу є: лабораторні та практичні самостійні роботи, організоване спостереження, досліди тощо. Для їх проведення потрібні обладнання та роздатковий матеріал. Учень повинен розглянути об'єкт, доторкнутися до нього. Лабораторні роботи можуть бути як частиною уроку, так і елементом позакласної роботи [1].

Лабораторні роботи розвивають спостережливість, викликають інтерес до вивчення живої природи, активізують пізнавальну діяльність школярів, сприяють кращому засвоєнню учнями знань, практичних вмінь і навичок. Ефективність лабораторних робіт залежить від їх методичної організації, що досягається виконанням вимог: актуалізацією в пам'яті учнів знань, які мають безпосередній зв'язок зі змістом роботи; проведення вчителем інструктажу перед виконанням, роз'яснення поетапності виконання роботи; надання своєчасної допомоги учням, які допускають помилки; фіксація учнями у дослідах результатів спостережень за об'єктами у вигляді записів, схем [16].

Значний потенціал у формуванні природничо-екологічної компетентності має позакласна виховна робота. Відтак зміст виховної роботи має передбачати цілеспрямований вплив на поведінку дитини з метою вироблення в неї навичок і звичок соціальної поведінки. Засвоєння учнями певних поведінкових навичок ще не забезпечує правильної поведінки.

Основна причина полягає в тому, що набуті знання і сформовані навички не підкріплені звичкою. Тому зміст позакласної роботи екологічного спрямування необхідно скеровувати на створення умов, які максимально сприяли б формуванню корисних звичок природо доцільної поведінки і послабленню, зведенню до мінімуму шкідливих звичок; розвитку самооцінки і самоконтролю учня з тим, щоб він сам, без сторонніх нагадувань дотримувався позитивних і переборював (по можливості) негативні звички.

Позакласна виховна робота спрямовується на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості, а саме:

- формування емоційно-ціннісного ставлення до явищ природи, навколишнього світу, починаючи від простого сприйняття, готовності реагувати, до засвоєння ціннісних орієнтацій і ставлень;
- формування інтересів і нахилів, переживання відповідних почуттів, формування ставлень, усвідомлення й виявлення їх у практичній діяльності.

Результативність позакласної роботи спеціального закладу освіти багато в чому визначається тим, до якої міри дитина залучена в соціальні відносини, наскільки широкими є її стосунки з людьми; наскільки успішно вона входить у світ предметів і явищ навколишнього світу; опановує соціальний досвід, оволодіває мовленням, предметними діями, різними формами поведінки, звичками; набуває життєво, соціально, особистісно значущих якостей, навичок і вмінь [7].

Усі види позаурочної діяльності, які можливі у школі (пізнавальна, громадська, естетична, трудова, діяльність дозвілля тощо), тісно пов'язані зі змістом навчання та виховання і мають на меті досягнення відповідних навчальних та виховних цілей.

Так, наприклад, пізнавальна діяльність слугує розвитку пізнавальних інтересів, накопиченню знань, формуванню розумових здібностей тощо. Організовується вона в таких формах позаурочної роботи, як повідомлення, розповіді, уроки народознавства, екскурсії, конкурси, огляди літератури та ін.

Громадська діяльність передбачає участь школярів в органах самоуправління, різних учнівських і молодіжних об'єднаннях у школі та поза її межами, участь у трудових акціях тощо. Це відбувається в таких формах, як шкільні (класні) збори, засідання, свята, вечори, трудові десанти та ін.

Естетична діяльність сприяє розвитку художнього смаку, відповідних інтересів, здібностей дітей, що реалізується в таких формах позакласної роботи, як: інсценування, конкурси, мистецькі гуртки, концерти, екскурсії в музеї, відвідування театру й багато іншого. Діяльність дозвілля передбачає змістовний, розвивальний відпочинок, вільне спілкування. Плануючи цей вид діяльності школярів, педагог повинен дотримуватися позиції вихователя, а не стороннього спостерігача. Дозвілля учнів може проходити в найрізноманітніших формах: ігри, змагання, спільні прогулянки, вечори відпочинку, колективні дні народження тощо [17].

У практиці роботи спеціальних шкіл традиційно застосовуються різноманітні форми масової роботи. Це, наприклад, проведення свята, у якому беруть участь усі класи: учні допомагають прикрасити приміщення до свята; під керівництвом педагогів готують виступи та костюми для них; організовують виставки дитячих робіт тощо. У рамках масового заходу

проводяться ранки для молодших класів і вечори для старших школярів, зустрічі з цікавими людьми, змагання, масові ігри.

Під час організації та проведення масових форм позакласної виховної роботи слід пам'ятати, що школярі з інтелектуальними порушеннями, переважно, не залучаються до активної роботи, залишаючись пасивними співучасниками заходів. Водночас, за умови методично правильної організації значно збільшується кількість активних учасників, у них зникає страх спілкування, сором'язливість, байдужість до спільних справ, формується віра у власні сили і можливості, а найголовніше – учні набувають навичок спілкуватися, жити та працювати в колективі [7].

Найбільш поширеною й досить результативною формою групової роботи в спеціальній школі є гурткова. Вона дає змогу задовольнити потреби більшості учнів, враховуючи ступінь основного дефекту й особливості вторинних порушень. У ході занять у гуртках педагог має можливість, окрім основного завдання, сприяти виникненню ситуацій взаємодопомоги та взаємопідтримки, розширенню кола спілкування, формуванню в них комунікативних навичок, уміння поводитися в колективі тощо.

Особливу увагу слід приділяти також індивідуальній роботі з окремими учнями, яка повинна логічно поєднуватися з усіма іншими формами організації позакласної діяльності школярів. Сенс індивідуальної роботи не лише в тому, щоб створити сприятливі умови для розвитку індивідуальних здібностей учнів, а й у тому, щоб створити умови для залучення їх у колективні форми роботи шляхом розвитку їхніх пізнавальних можливостей, а особливо – самостійності й ініціативності.

Експеримент, який самостійно виконаний учнями, – один із найскладніших і водночас важливих форм дослідницького методу. Проводячи досліди, учні захоплені пошуками відповідей на поставлені запитання. Вони безпосередньо пізнають нові об'єкти, процеси, явища.

При проведенні самостійних робіт на уроках природознавства слід спочатку встановити саму сутність діяльності учнів. Самостійна діяльність – діяльність, під час якої учні обов’язково включаються в активне засвоєння нових знань: застосовують засвоєне в нових ситуаціях, оволодівають способами виконання навчальних завдань.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Обґрунтування дослідження природничо-екологічної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями

Учні з порушеннями інтелекту оволодівають певною кількістю екологічних знань, засвоюють норми поведінки й ціннісні орієнтації по відношенню до природи, набувають практичних умінь та навичок по збереженню природного середовища в процесі навчання, гри, суспільнокорисної праці.

Тому дослідження психолого-педагогічних умов формування природничо-екологічної компетентності здійснюється на основі теоретичних даних з наукових джерел, узагальнення передового досвіду та досвіду роботи вчителів й вихователів різних спеціальних шкіл. Ними виступають підвищення екологічних знань учнів, виявлення рівнів їх екологічної вихованості та організації спільної роботи з екологічного виховання школи, сім'ї, громадянських організацій.

Під час формування природничих понять організація пізнавальної діяльності учнів починається із забезпечення сприймання окремих явищ, предметів та подій. Наочний образ сприймання відображає об'єкт, який характеризується цілісністю, зв'язками, взаємовідношеннями між якостями, властивостями або його частинами (Т. М. Байбара [1]).

Свідоме сприймання забезпечується попереднім добором і демонструванням об'єктів природи, які за змістом повинні відповідати змістові того поняття, яке формується. Щоб сприймання було цілісним, доцільно використовувати прийоми, які одночасно актуалізують чуттєвий

досвід дитини, унаочнення, спонукання за допомогою стислого пояснення вчителя. У процесі формування і розвитку сприймань учитель повинен за допомогою різних способів (проведення дослідів, спостережень, використання технічних засобів навчання) підвищувати навчальну активність учнів.

О. Вержиховська [5; 6] дослідила, що учні молодших класів з порушеннями інтелекту, особливо в перші роки навчання в школі, недружні, вкрай неорганізовані, часто сперечаються. Учителю і вихователю доводиться протягом ряду років перебування учнів у школі займатися формуванням дитячого колективу. Треба захопити дітей цікавою спільною справою, корисною діяльністю. З самого початку ознайомлення дітей з об'єктами і явищами природи необхідна вмiла їх організація, керівництво сприйманням, процесом пізнання.

Елементарні поняття і уявлення про явища природи формуються у учнів молодших класів з порушеннями інтелекту завдяки природному оточенню. Пропедевтична робота в молодших класах проводиться під час екскурсій в природу, коли вихователь звертає увагу на оточуючу красу й з'ясовує, які знання містяться в маленьких голівках. Спостереження дітей за різноманітними явищами й предметами природи згодом учитель і вихователь пов'язує з уроками письма і читання, природознавства, образотворчої діяльності та іншими видами практичної діяльності.

При формуванні природничо-екологічної компетентності провідна роль належить предметам природничого циклу, але і в процесі викладання гуманітарних предметів за своїм змістом, спрямованістю вони орієнтують учнів молодших класів з порушеннями інтелекту на практичну діяльність в природному середовищі.

При визначенні основних напрямів діяльності колекційного педагога та вихователя, орієнтованої на формування екологічної вихованості учнів молодших класів з порушеннями інтелекту, О. Вержиховська виділила такі напрями [6]:

- розвиток внутрішньої потреби у пізнанні природи;
- оволодіння нормами екологічно-грамотної поведінки, формування навичок і вмій спілкування з природою;
- засвоєння народних традицій у взаємовідносинах з природою і кращих зразків світової практики поводження в природі;
- залучення до природоохоронної діяльності на основі набутих знань і ціннісних орієнтацій;
- сприяння переходу опанованих знань в переконання, в естетичні смаки, норми ставлення до природи.

Дослідження особливостей екологічного освіти та виховання учнів молодших класів з порушеннями інтелекту дає змогу О. Вержиховській зробити висновки про те, що дана категорія дітей – працьовиті, співчутливі, які люблять природу. Особливості роботи школи дають можливість здійснювати екологічне виховання на уроках і в позаурочний час. Його мета – виховання екологічної культури, впровадження практичних навичок охорони природи.

Для реалізації екологічного виховання в загальноосвітньому спеціальному навчальному закладі, для кращого засвоєння екологічних знань учнями з порушеннями інтелекту необхідно:

- здійснювати екологічне виховання через інтеграцію в навчальні теми при викладанні основ наук;
- організовувати спостереження за природними явищами з послідовним опрацюванням і використанням результатів на уроках і позакласних заходах;
- більше проводити екологічні виховні заходи;
- проводити загальношкільні екологічні акції;
- підвищувати екологічну компетентність корекційних педагогів та вихователів у цьому напрямку.

Теоретико-експериментальне дослідження застосування дослідницького методу у процесі екологічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями здійснено В. Левицьким [16].

Вчений обґрунтовує використання дослідницького підходу як ефективного шляху розвитку пізнавальної самостійності учнів із порушеним інтелектом. Провідне значення у даному підході відводиться лабораторним, самостійним, практичним роботам, дослідам, спостереженню. Специфіка дослідницького методу виявляється у складанні завдань, які потребують самостійного виконання під керівництвом вчителя, та у способах керівництва самостійною діяльністю учнів.

Дидактичні умови забезпечення якості знань з природознавства учнів з інтелектуальними порушеннями, а також програмно-методичне забезпечення досліджено Г. Блеч [2; 3].

Підвищення ефективності навчання школярів з інтелектуальними порушеннями природознавства можливе на основі дотримання дидактичних умов забезпечення у них якості знань. Учні спеціальної школи характеризуються переважно середнім та достатнім рівнем природничих знань.

Високого рівня знань у них не спостерігається. Найвищий – лише достатній – рівень знань з природознавства виявлено майже в половині досліджуваних за якісними показниками правильності та дієвості. На достатньому рівні знаходяться знання третини учнів спеціальної школи за показниками системності, усвідомленості та повноти. Але переважаючим для характеристики їх знань за цими якостями є середній рівень. Отримані дані свідчать про необхідність проведення з розумово відсталими учнями спеціальної роботи з формування природничих знань, підвищення їх рівня, з урахуванням усіх їх якісних характеристик. При цьому найбільшій увазі потребує становлення усвідомленості, повноти та системності знань.

Вчена доводить, що основоположна роль в навчанні відводиться його змістові. Тому потребує удосконалення та оновлення зміст навчання з природознавства, що перш за все передбачає удосконалення навчальної програми. Змістовий компонент педагогічного процесу відображає смисл, що вкладається як в мету, так і в кожне конкретне завдання. Зміст навчання повинен уможливлювати комплексний вплив на розумово відсталу дитину. Він має забезпечувати досягнення як освітньої, так і корекційно-розвивальної мети.

У процесі структурування змісту навчання, визначення навчальних досягнень учнів і спрямованості змісту на корекцію порушених психічних функцій Г. Блеч керувалися такими принципами: посилення практичної спрямованості; виділення базових понять та суттєвих ознак явищ, що вивчаються; збагачення життєвого досвіду учня; доцільність та доступність у визначенні обсягу навчального матеріалу [3].

Корекційно-виховна технологія формування в учнів з інтелектуальними вадами екологічної культури розроблена Я. Співак, А. Мігуною [44]. Вчені обґрунтовують, що основними аспектами формування в учнів з інтелектуальними порушеннями екологічної культури мають стати загальновизнані складники цього особистісного утворення: когнітивний (пізнавальний), емоційно-аксіологічний, діяльнісний (поведінковий).

Когнітивний аспект формування в учнів з інтелектуальними вадами екологічної культури сам по собі не має корекційно-виховного спрямування, оскільки лише вказує на необхідність подання учням спеціальних шкіл певного обсягу екологічних відомостей, як-от: екологія як наука, роль екології в житті людини, екологічна небезпека, екологічна катастрофа, екологічна вихованість, екологічна культура тощо.

Вочевидь, що без опанування цих найперших змістових категорій у галузі екології будь-яке виховання в цьому напрямі видається

складним і навіть неможливим. Лише певний обсяг екологічних знань, тобто реалізація когнітивного аспекту формування в учнів з розумовими вадами екологічної культури, уможливорює роботу педагога в інших аспектах цього особистісного утворення.

У процесі експериментально-дослідної роботи вчені користувалися такими етапами інтеграції екологічних знань у структуру екологічної культури особистості учня з інтелектуальними вадами: накопичення базового рівня екологічних знань (5-6-й кл. спеціальної школи); інтеграція знань у структуру свідомості та світогляду (6-8-й кл. спеціальної школи); природоохоронна діяльність на основі екологічних імперативів свідомості і світогляду (7-9-й кл. спеціальної школи).

Емоційно-ціннісний аспект формування в учнів з інтелектуальними вадами екологічної культури ґрунтувався на положенні: для того, щоб екологічна культура втілилася в природничо-екологічну компетентність, тобто набула практичної реалізації, вона має зачіпати сферу почуттів дитини, спонукати її до переживання, і через це увійти до системи домінантних особистісних потреб, установок, ціннісних орієнтацій.

Відповідно до цього теоретичного положення, у розробленій технології емоційно-ціннісний компонент мав такі напрями реалізації: викликання емоційного переживання, співпереживання (позитивного та негативного характеру) дитини з інтелектуальними порушеннями щодо явищ природи, подій у природі та ін.; демонстрація переваг «здорового» навколишнього середовища за допомогою чуттєвих задоволень від спілкування з об'єктами природи (аромотерапія, гідротерапія, геліотерапія, таласотерапія та ін.); естетизація спілкування з природними явищами, речовинами, матеріалами тощо; інтеграція природних явищ з різними видами мистецтва, вербалізація та порівняння почуттів, що виникають при цьому; тлумачення власних

ціннісних установок щодо об'єктів природи, порівняння їх зі зразковими, обґрунтування і т.п.

Поведінково-діяльнісний аспект формування екологічної культури учнів з інтелектуальними вадами своєрідним чином узагальнював роботу педагога за програмою технології і ілюстрував її результативність, оскільки саме в поведінці людини в природному середовищі відбиваються і екологічні знання, і набуті риси екологічного світогляду, емоційного сприймання природи як ціннісного компонента свідомості, і сформованість у результаті активної екологічної позиції.

Під час формування діяльнісного компонента екологічної культури Я. Співак застосовував переважно практичні форми організації педагогічної взаємодії. Вагому роль при цьому відігравали екологічний тренінг; екологічні екскурсії; організація, екологічні десанти, експедиції; активні види робіт у межах арттерапії, психотерапії, природотерапії; прийом «вживання в ситуацію» з екологічним навантаженням і вимогою особистого розв'язання пропонованої екологічної проблеми [43; 44].

Серед інтерактивних форм роботи на уроках природознавства та в позаурочний час науковці вважали за доцільне подавати учням такі: ротатійні трійки, «Навчаючи вчуся», екологічні імітації, рольові ігри екологічної тематики. Інформаційно-комунікаційні технології в цьому випадку реалізовувалися за допомогою застосування інтерактивних плакатів, кросвордів тощо.

Отже, робота в трьох основних аспектах формування природничо-екологічної компетентності та екологічної культури проводилася системно і взаємопов'язано, одні й ті ж методи і прийоми роботи використовувалися одночасно в декількох напрямках: і подавали певну екологічну інформацію, і викликали емпатійне ставлення до природних об'єктів, і показували прийоми поведінки та діяльності в природі.

Спираючись на дослідження вчених, можна узагальнити коло принципів, що регламентують процес дослідження формування еколого-природничої компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями:

1. Принцип постійного взаємозв'язку в реалізації управлінського та інформаційного компонентів технології; взаємовпливу всіх її складників.
2. Принцип міждисциплінарності в побудові корекційно-виховної технології.
3. Принцип екологічного підходу до формування екологічної культури.
4. Принцип безперервності й комплексності корекційно-виховного процесу.
5. Принцип єдності діагностики й корекції.
6. Діяльнісний принцип – практико-орієнтований підхід.
7. Принцип урахування віково-психологічних новоутворень та особливостей віку.
8. Принцип взаємозв'язку у застосуванні методів та прийомів психолого-педагогічного впливу.
9. Глобально-регіонально-краєзнавчий принцип.
10. Принцип активного залучення найближчого соціального оточення дитини до участі в корекційно-виховній роботі.

2.2. Стандартезовані методики для формування природничо-екологічної компетентності у дітей спеціальної школи

Дослідження стану сформованості природничо-екологічної компетентності учнів з порушеннями інтелекту здійснено вченими І. Дмитрієвою, О. Проскурняк, Я. Співак.

Зокрема, визначення стану сформованості екологічної культури в учнів молодших класів з порушеннями інтелекту здійснено О. Проскурняк [30]. Розробляючи інструментарій вимірювання в галузі досліджуваної

проблеми, вченою було враховано, що підґрунтям процесу формування елементів екологічної культури особистості учня з порушенням інтелекту є його адекватне й усвідомлене ставлення до природи, яке створює водночас як володіння екологічною інформацією, що є основою екологічного мислення, так і здатність до практичної природоохоронної діяльності.

Відповідно до положень спеціальної педагогіки і психології про єдність сфери знань, почуттів і практичної діяльності, було визначено 4 групи критеріїв: потребово-мотиваційний; когнітивний; аксіологічний; поведінковий.

Ґрунтуючись на дослідженнях С. Миронової, Я. Співак так детально описує ці чотири групи критеріїв та показники сформованості екологічної поведінки:

1) потребово-мотиваційний – наявність інтересу до об'єктів природи, потреба спілкування з природою, наявність потреби виражати свої сили в практичній природоохоронній діяльності та її характер (ступінь усвідомленості, активності та ініціативності);

2) когнітивний – наявність системи уявлень, які відображають суттєві взаємозв'язки між людиною та довкіллям, якість нормативних знань про природні об'єкти та явища, наявність вміння встановлювати взаємозв'язки між ними, володіння прийомами розумової діяльності в процесі спілкування з природними об'єктами та явищами, характер суджень про основні екологічні категорії;

3) аксеологічний – наявність чутливості, переживання (співпереживання) у процесі взаємодії з природними явищами та об'єктами (бажання милуватися природою, бажання допомогти тим, хто знаходиться у небезпеці тощо), характер мотивування емоційно-особистісного ставлення, емоційна забарвленість власних переживань, здатність оцінити власні та чужі вчинки по відношенню до природних об'єктів);

4) поведінковий – відповідність поведінки учня в природі засвоєним екологічним нормам та правилам [43].

Діагностичний комплекс для визначення стану сформованості природничо-екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями включав бесіду з учнями; діагностичні завдання; методику виявлення морально-екологічної позиції особистості; спостереження за учнями на уроках природознавства та в позаурочний час.

Ґрунтуючись на критеріях та визначених показниках, О. Проскурняк було охарактеризовано рівні сформованості екологічної культури учнів з інтелектуальними порушеннями: достатній, середній, низький, деструктивний.

Достатній: на цьому рівні учень, оволодівши основами екологічних знань, усвідомлює необхідність і важливість природоохоронної діяльності; критично оцінює власні дії та дії ровесників, намагаючись не допускати проявів природо небезпечної поведінки з боку будь-кого іншого.

Середній: учень частково володіє основами екологічних знань, але не усвідомлює важливості їх застосування у повсякденному житті; бере участь у природоохоронній діяльності, найчастіше, за проханням старших, не завжди адекватно усвідомлюючи її необхідність; може критично оцінювати поведінку товаришів, але не завжди – власну поведінку.

Низький: байдужість, або слабо виражене позитивне ставлення до природи; практично відсутня потреба в спілкуванні з нею; позбавлення потреби виражати свої сили в практичній природоохоронній діяльності навіть під безпосереднім керівництвом учителя; хаотичність, непослідовність суджень про природні об'єкти та явища, учень практично не усвідомлює необхідності природоохоронної поведінки, нейтрально ставиться до природонебезпечної поведінки інших та підтримує таку поведінку ровесників.

Деструктивний: поруч із несформованістю більшості показників учень виявляє жорстокість та агресію до довкілля [30, с. 324].

Дослідницею було зафіксовано, що для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями характерні низький і деструктивний рівні сформованості екологічної культури.

Оскільки природничо-екологічна компетентність та екологічна культура є складними утвореннями, для їх дослідження немає універсальної методики, тому застосовується комплекс спеціальних діагностичних методів, за допомогою яких послідовно вимірюються окремі компоненти досліджуваної якості. Зокрема, було розроблено тестові завдання з метою визначення та формування природничо-екологічної компетентності (додаток А).

Окрім цього, О. Проскурняк зазначає, що з метою виявлення рівня екологічних знань, екологічних мотивів, готовності до екологічно доцільних дій і вчинків використовувався метод опитування в усній формі (інтерв'ю) [30].

Виявляючи рівень прояву природоохоронної поведінки школярів, І. В. Дмитрієва запропонува учням ситуативні тести з побутовими ситуаціями завуальованого природоохоронного змісту, наприклад: «Перед святом Нового року твій старший брат, якого ти поважаєш і з яким у тебе хороші стосунки, запропонував піти до найближчого лісу і нарубати ялинок: «Ми зрубаємо найкращі, одну залишимо собі, а інші продамо, щоб були гроші на новорічні подарунки всім. До того ж і собі купимо щось цікаве.» Що ти йому відповіси? Чому?». Аналізуючи цю ситуацію, учні мимоволі мусили проявити рівень усвідомлення важливості природоохоронної поведінки та моральної оцінки дій ровесників, виявити власне ставлення до природонебезпечної поведінки оточення [14].

І. Дмитрієва та Я. Співак зазначили, що серед важливих передумов продуктивного використання фактичного матеріалу екологічного змісту в допоміжній школі особливе місце посідає оволодіння олігофренопедагогами логікою й методикою діагностування та проектування розвитку в учнів елементів екологічної культури [14; 43].

Розробляючи інструментарій вимірювання в галузі досліджуваної проблеми, дослідники враховували, що підґрунтям процесу формування елементів екологічної культури особистості розумово учня з інтелектуальними проблемами є його адекватне й усвідомлене ставлення до природи, яке створює водночас як володіння екологічною інформацією що є основою екологічного мислення, так і здатність до практичної природоохоронної діяльності.

Варіантами оцінювання сформованості компонентів екологічної культури в ході експерименту науковцями І. Дмитрієвою та Я. Співак застосовувалися адаптовані методики, розроблені І. Гребенніковою, С. Дерябо, С. Ніколаєвою, І. Цветковою, С. Шебановою та В. Ясвіним.

Зокрема, можна використовувати методику діагностики мотивації взаємодії з природою «Альтернатива» В. А. Ясвіна. Ця методика спрямована на діагностику провідного типу мотивації взаємодії з природними об'єктами: естетичного, когнітивного, практичного і прагматичного.

Випробуваному пропонується вибрати «більш відповідний для нього» варіант виду діяльності, наприклад: «Яких рибок ти б хотів мати у своєму акваріаусі: (А) з красивим забарвленням; (Б) з цікавою поведінкою». Обраний варіант свідчитиме про характер мотивації взаємодії з природою. Має бути 12 пар, які складені таким чином, щоб кожен тип мотивації був представлений 6 разів. Кількість виборів того чи іншого типу також представляється як частка від максимально можливого. Тип мотивації з найбільшою питомою вагою інтерпретується як провідний.

Також для визначення стану сформованості природничо-екологічної компетентності учнів з порушеннями інтелекту можна використовувати модифікований варіант методики: «Діагностика рівня екологічної культури особистості» по С.С. Кашльові, С.Н. Глазичева. Це методика передбачає опитування у формі тестів, які розділені на 3 блоки: «Екологічні знання», «Цінність природи і ставлення до природи», «Екологічна діяльність». На

кожне питання є три варіанти відповіді, які оцінюються в певну кількість балів (від 0 до 2). Обробка результатів передбачає підрахунок кількості балів за кожним розділом і за тестом у цілому.

Так, за допомогою цієї методики можна визначити рівні компонентів екологічної культури (10-12 балів – високий рівень; 6-9 балів – середній рівень; 5 і менше балів – низький рівень) та рівні екологічної культури (30-36 балів – високий рівень; 18-29 балів – середній рівень; 0-17 балів – низький рівень).

Високий рівень сформованості екологічної культури характеризується тим, що учні володіють різноманітними знаннями про рослини і тварин. Школярі піклуються, дбайливо ставляться до рослинного і тваринного світу, розуміють їх цінність, проявляють стійкий інтерес до навколишнього світу.

Середній рівень сформованості екологічної культури характеризується тим, що учні засвоїли закономірні зв'язки об'єктів, явищ, удосконалюють знання про особливості природного світу. Але не завжди здатні аналізувати наслідки неадекватних впливів на навколишнє середовище, хоча виявляють при цьому бажання, турботу і дбайливе ставлення до природи.

Низький рівень сформованості екологічної культури характеризується тим, що учні не знають суттєві особливості тваринного та рослинного світу, вони виявляють бажання піклуватися про тварин і навколишнього середовища, але пізнавальне ставлення до рослин і тварин не розвинене.

Діагностичний комплекс також може включати бесіду з учнями; діагностичні завдання; методику виявлення морально-екологічної позиції особистості; методики екологічної психодіагностики; спостереження за учнями на уроках природознавства та в позаурочний час.

Проте І. Дмитрієва та Я. Співак констатують, що самотійно отриманий досвід спілкування з навколишнім середовищем у значній мірі

має негативний характер й не може слугувати підґрунтям для природоохоронного виховання [14; 43].

Отже, у підлітків з інтелектуальними порушеннями виявлена певна позитивна вікова динаміка сформованості елементів екологічної культури, але виражена вона слабо, вчені пов'язують це, по-перше, з відсутністю системного підходу до розв'язання завдань екологічного виховання, і по-друге, з недостатньою ефективністю педагогічного керівництва цим процесом.

2.3. Рекомендації щодо формування природничо-екологічної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями

З огляду на те, що у учнів з інтелектуальними порушеннями знижена працездатність, спостерігається порушення емоційно-вольової сфери, уваги, пам'яті, важливо побудувати роботу так, щоб школярі більше спілкувались з реальними об'єктами природи, щоб у них формувались чіткі, правильні уявлення (образи) про рослини, тварин, явища природи в їх взаємодії.

Спостереженням учнів надається особлива роль у формуванні природничо-екологічної компетентності. Завдяки спостереженню учні навчаються самостійно здобувати знання, робити узагальнення. Спостереження, досліди поєднуються з різноманітними практичними роботами. Під час практичної діяльності необхідно систематично залучати учнів до пошуку знань, використовуючи для цього завдання на порівняння, класифікацію, виділення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

На уроках, під час екскурсій, прогулянок, практичних робіт, на шкільній навчально-дослідній ділянці потрібно приділяти значну увагу безпосереднім спостереженням учнів. Спостереження як метод вивчення об'єкта повинно відповідати певним вимогам: чітке визначення мети

спостереження; розробка плану спостереження; аналіз отриманих даних, на основі яких робляться висновки, будуються речення. Змістом спостережень можуть бути зміни у неживій природі, сезонні зміни в розвитку рослин та поведінці тварин; праця людей в різні пори року в саду, на полі, городі [6].

Важливе значення для вивчення природничого матеріалу та формування природо доцільної поведінки мають екскурсії, під час яких предмети і явища розглядаються в природних умовах. У ході екскурсій здійснюється різноманітна виховна робота, звертається увага учнів на багатства і красу рідного краю, на раціональне використання природних багатств, прищеплюється бережливе ставлення до природи.

Специфіка підготовки та проведення природознавчих екскурсій у спеціальних школах з дітьми зумовлена особливостями пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями та затримкою психічного розвитку. Під час екскурсії діти потрапляють у нове оточення, яке їх «перезбуджує».

Величезна кількість нової зорової інформації відволікає їх, вони не слухають учителя, не сприймають нові знання, їм важко зосередити увагу на об'єкті дослідження. У дітей з інтелектуальними порушеннями немає того підвищеного інтересу до навколишнього світу, який спостерігається у дітей норми, їх легко зацікавити новими незнайомими об'єктами. Тому успішне проведення екскурсії потребує ретельної підготовки.

Під час організації та проведення екскурсій виникає тісний контакт з природою. Під час підготовки до проведення екскурсії, передусім учитель має надати той мінімум знань і вмінь, які учні повинні запам'ятати на екскурсії.

Якщо школярі з нормальним розвитком здатні ознайомитись за екскурсію з 5 новими об'єктами, то можливості дітей з інтелектуальними порушеннями обмежені, що зумовлено особливостями їхньої пізнавальної діяльності. Їм важко залучати в процес порівняння спільні ознаки кількох

предметів, виділяти суттєві й порівнювати їх з родовою ознакою, тому діти не завжди розуміють, чому та чи та рослина або тварина не належить до певної групи живих організмів.

Насамперед перед екскурсією слід повторити характерні особливості рослин, тварин, неживих об'єктів, з якими діти ознайомились раніше і які бачитимуть на екскурсії. Для цього доцільно виконати вправи, що передбачають аналіз і порівняння цих об'єктів. Це допоможе актуалізувати раніше здобуті знання, повторити прийоми аналізу, порівняння, які діти застосовують під час дослідження нових об'єктів.

З метою формування природничо-екологічної компетентності дитини з інтелектуальними порушеннями, важливо оволодіти знаннями, які відображають закономірні взаємозв'язки, залежності в природі. Оволодіння цими знаннями сприяє кращому орієнтуванню в навколишньому середовищі, забезпечує розумову активність, а в подальшому – формування ціннісного ставлення до природи.

Учні зможуть зрозуміти причини деяких простих явищ і здатні до елементарних логічних міркувань у тому разі, коли завдання, що вони мають виконувати, – цікаві й зрозумілі, і вони можуть спиратись під час їх виконання на спостереження або практичну діяльність. Тому доцільно добирати практико-орієнтовані завдання у лаконічній, точній, привабливій формі [19].

Формування природничо-екологічної компетентності на основі реалістичних уявлень і понять про предмети та явища природи сприяє розвитку мовлення, оскільки у дітей з інтелектуальними порушеннями часто спостерігається його недорозвинення (часто важкі форми).

Кожний новий предмет чи явище, з яким ознайомлюються діти, потрібно позначати словом, адже не позначений словом предмет не виділяється з сукупності інших, і діти не відрізняють його від інших. Особливо це стосується об'єктів природи, взаємозв'язків у природі. На уроках природознавства обов'язковим є систематичне проведення

словникової роботи. Розширення словникового запасу школярів з інтелектуальними порушеннями про предмети і об'єкти природи, допомагає їм правильно використовувати слова і терміни.

Для проведення уроків з природознавства необхідно мати відповідне обладнання і різноманітні наочні посібники. Під час викладу матеріалу вчитель демонструє натуральні об'єкти, проводить досліди, використовує муляжі, таблиці, малюнки, альбоми, колекції корисних копалин, чорних та кольорових металів, гербарії, а також вчитель повинен мати достатню кількість роздаткового матеріалу [1].

Уроки з природознавства обов'язково слід проводити в спеціально обладнаному кабінеті. На уроках природознавства доцільно використовувати інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні методи навчання, мультимедійні засоби, комп'ютерні навчальні програми, діафільми, кінофільми, що підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Важливим аспектом формування природничо-екологічної компетентності є розвиток пізнавальних інтересів дітей – це важливий мотив навчальної діяльності. Якщо в цей період ознайомлення з природою дитина не отримає яскравих уявлень, корисних і цікавих знань про те, що її оточує, – вона не матиме міцної основи для засвоєння знань та формування бережного ставлення до природи. Важливо, щоб процес вивчення природи та спілкування з природою відбувався на емоційно збагаченому тлі, викликаючи у дітей емоції та переживання [7].

Формуванню природничо-екологічної компетентності сприяє максимальне залучення усіх аналізаторів у процесі ознайомлення з природою. Так, під час спостережень та екскурсій доцільно приймати об'єкти на дотик (листя, шишки, кору дерев тощо).

Навчаючи дітей розрізняти шум вітру, завивання бурі, гудіння бджіл, спів птахів, відчувати запахи квітів, листя, педагог тим самим допомагає розвивати їм слухову й зорову увагу. Таким чином забезпечується

реалізація важливого завдання – виховання естетичного сприймання та виховання любові до природи, що в подальшому стає основою для бережливого й дбайливого ставлення до тварин і рослин.

Формування природничо-екологічної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями сприяє праця в природі. Розвиток умінь трудитися в природі відбувається в рамках елементарної за змістом трудової діяльності як на уроці, так і поза заняттями.

Цей вид праці виступає джерелом яскравих вражень, адже дитині надається можливість діяти не лише з предметами, а з живими об'єктами. Діти навчаються під керівництвом дорослого доглядати за рослинами: кімнатними, садовими, городніми, а також за тваринами у живому куточку, розкладати корм у годівниці для птахів на ділянці.

У процесі організації праці в природі важливо формувати позитивні якості особистості (працелюбність, наполегливість, охайність, любов до природи). Однією з необхідних організаційних умов є наявність невеликої городньої ділянки, квітника, де систематично організовується праця дітей. В умовах родини це може бути поливання кімнатних рослин, що ростуть на підвіконні, годуванням хатнього улюбленця (кота чи собаки).

Педагогічна допомога у процесі виконання трудових доручень постійно скорочується. Діти вчаться діяти за наслідуванням, зразком та словесною інструкцією (спочатку дуже простою та короткою, а потім – за розгорнутою), що допомагає формуванню в них словесної регуляції діяльності [20].

Формування природничо-екологічної компетентності досягається також завдяки дослідницько-пошуковим методам. Так, ефективність проведення лабораторних робіт досягається правильною організацією роботи учнів. Лабораторна робота розпочинається вступною бесідою, під час якої з'ясовуються зміст, завдання і значення роботи. Потім учням дається завдання. Етапи роботи викладено в інструктивних картках, які слід підготувати відповідно до кількості учнів у класі.

Ознайомившись із завданням учні повинні добре усвідомити, яку практичну роботу вони мають виконувати. Потім вчитель дає детальні вказівки як технічно виконати роботу, показує відповідні прийоми. Після повідомлення завдання вчитель організовує учнів для роботи. Необхідно підготувати додаткові завдання для тих, хто виконує роботу швидше, наприклад, більше визначити рослин, розглянути нові об'єкти для вивчення. Потім учень має оформити результати виконання та зробити висновки. Для успішного виконання лабораторних робіт необхідним є: попередня підготовка матеріалу; інструктивні картки, які містять назву роботи її мету і план виконання; узагальнення знань, націлене на осмислення і розуміння об'єктів, які вивчаються [6].

Поряд із лабораторними роботами у спеціальній школі використовують практичні роботи. Практичні роботи як форми дослідницького методу проводять на шкільному подвір'ї, географічному майданчику, навчально-дослідній ділянці. Їх значення полягає у засвоєнні учнями програмного матеріалу, виробленні умінь і навичок у процесі виконання практичних робіт, підготовці учнів до праці [3].

Практична робота, як метод навчання, є способом цілеспрямованої організації практичної навчально-пізнавальної діяльності учнів та керування нею учителем. Засобом організації практичної роботи є практичне завдання. Ефективність його виконання учнями залежить: від чіткого визначення конкретних цілей практичної діяльності; відбору необхідних матеріальних об'єктів або їх матеріалізованих форм, приладів чи їх моделей; розробки прийомів виконання завдання.

Для активізації пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках природознавства доцільно проводити дослід. Дослід – це демонстрування будь-якого природного об'єкта, властивостей предмета у штучних умовах. Він значною мірою зацікавлює учнів спеціальної школи предметом дослідження. Під час дослідження учні бачать істотні перетворення, властивості предмета, які не можна одразу чуттєво

сприйняти, а також вчаться логічно міркувати: порівнювати та аналізувати факти, з метою їх узагальнення.

Дослід потрібно ретельно підготувати, розрахувати час його проведення. Облаштування, за допомогою якого проводиться дослід, має бути простим, а сам дослід – зручним для спостереження, він повинен уточнювати вже вивчений матеріал. Дослід треба проводити за чітко визначеною метою. Перед учнями ставиться проблемне запитання чи пізнавальне завдання. Вчитель протягом дослідження керує сприймання учнів, спрямовує їхню увагу на зміни що відбуваються, підводить їх до висновків.

У процесі формування природничо-екологічної компетентності необхідно реалізовувати комплексний підхід, вирішуючи такі завдання: організація екологічного простору; розробка й реалізація змісту методичної роботи з педагогами, батьками учнів; дидактичне оснащення освітнього та виховного процесу; інформаційне забезпечення й наочна екологічна пропаганда в спеціальному закладі освіти; використання різних організаційних форм роботи; реалізація міжпредметних зв'язків [18].

Успішне розв'язання завдань формування природничо-екологічної компетентності безпосередньо залежить від науково виваженої організації навчально-виховного процесу, від творчої наснаги кожного педагога.

Високий рівень фахової майстерності, досконале володіння методикою викладання навчальних дисциплін, володіння широким спектром прийомів організації корекційно-виховного процесу становлять невід'ємну частину професійного портрета педагога. Тому кожному педагогу необхідно дбати про професійне самовдосконалення, оволодіння сучасними методами та формами роботи, а також власним прикладом утверджувати усі аспекти ціннісного ставлення до природного оточення, природоохоронної діяльності, дбати про захист природи.

При розробці методики формування природничо-екологічної компетентності необхідно спрямувати увагу на вирішення основних

завдань екологічного виховання, які полягають у цілеспрямованому формуванні свідомості, розвитку почуттів, у виробленні навичок і звичок поведінки. Така робота спрямовується на:

- 1) формування в учнів моральних понять у сфері відносин «людина-природа»;
- 2) розвиток здатності до оцінного судження;
- 3) виховання здатності до емоційно-ціннісного ставлення до природи;
- 4) формування позитивних навичок природо доцільної поведінки [12].

Види практичних завдань, що доцільно пропонувати учням (добирати відповідно до складності інтелектуальних порушень): відповіді на запитання; обговорення прочитаного (казки, вірша, оповідання); робота з картками (добір ознак до поняття, вибір поняття з наведеного ряду тощо); аналіз ситуації, аналіз змісту прислів'я (приказки, байки, притчі); групова дискусія; моделювання типових ситуацій; етична бесіда; рольова гра; бесіда за картиною (оповіданням, казкою); завдання із застосуванням проєктивних методик та ін.

Особливого значення необхідно надавати налагодженню стосунків з батьками та опікунами своїх вихованців.

Отже, у процесі формування природничо-екологічної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти необхідно дотримуватися низки педагогічних умов, головними серед яких є [24]:

- створення позитивної емоційно-ціннісної основи спілкування вихованців із природою з метою виникнення емпатійної реакції на її проблеми;
- набуття дітьми системи природничих знань на практично-діяльнісній основі;

- розвиток здатності учнів до екологічно доцільної поведінки в ім'я природи на основі краєзнавчого, гуманістичного та естетичного підходів;
- використання педагогічно доцільних прикладів дбайливого ставлення людини до природи;
- реалізація взаємозв'язку в системі «сім'я-школа» в контексті екологічного виховання.

ВИСНОВКИ

На основі теоретичного аналізу та практичного вивчення особливостей формування природничо-екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями ми можемо зробити такі висновки:

1. На основі аналізу наукових досліджень вивчено стан розробленості проблеми. Обґрунтовано, що проблема взаємовідносин людини та природи набуває сьогодні глобальних масштабів і потребує від людства глибоких соціально-економічних змін, передбачаючи відмову від споживацького ставлення до ресурсів, переосмислення наявних поглядів на природу, перебудову системи цінностей. Важко переоцінити необхідність навчання й виховання покоління, здатного позитивно та екологічно грамотно взаємодіяти з природою, керуючись розумним і гуманним ставленням до неї.

Встановлено, що учні спеціальної школи з інтелектуальними порушеннями здатні активно й усебічно пізнавати довкілля, тому формувати у них природничо-екологічну компетентність та екологічну культуру потрібно комплексно й систематично, поступово, у певній логічній послідовності – від простого до складного.

Основною метою освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів загальнонавчальних, соціальноадаптивних, життєво-необхідних умінь та навичок, формування навичок здорового способу життя.

2. Охарактеризовано психолого-педагогічні особливості формування природничо-екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями.

Компетентнісний підхід до навчання забезпечує право кожного учня на індивідуальний розвиток з урахуванням його пізнавальних можливостей.

Природничо-екологічна компетентність передбачає сформованість знань учнів про природу, уявлень щодо екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання та збереження природних ресурсів.

Основою формування природничо-екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями є взаємозв'язок трьох факторів – емоційно-позитивного ставлення до природи, знань про природу, діяльності дітей у природі. Це дає змогу дітям засвоювати навчальний матеріал у тому темпі, що відповідає їхньому розвитку, а вчителю – добирати необхідні методи його викладу, коригувати тривалість навчання.

Природничо-екологічна компетентність зумовлюється ступенем раціональності досягнення мети збереження природи та є складною, соціально необхідною моральною якістю особистості школяра. Показниками природничо-екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями є:

- знання й уявлення про норми та правила поведінки в навколишньому середовищі, людину як складову природи, причинно-наслідкові зв'язки в природі, необхідність її збереження;

- емоційно-ціннісне ставлення до природи, що виявляється у творчих, пізнавальних, естетичних потребах взаємодії з природою як рівнозначних цінностях; гуманістичних мотивах і цілях екологічної діяльності, сформованості внутрішніх регуляторів екологічно доцільної поведінки;

- дії та вчинки щодо збереження природи, навички та звички практичної природоохоронної діяльності.

3. Визначено методики дослідження природничо-екологічної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями, а саме: бесіди з учнями; діагностичні завдання; методика виявлення морально-екологічної позиції особистості; спостереження за учнями на уроках природознавства

та в позаурочний час; тестові завдання; ситуативні тести з побутовими ситуаціями завуальованого природоохоронного змісту.

4. Розроблено рекомендації з формування природничо-екологічної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями відповідно до знаннєвого, ціннісного та поведінкового компонентів: створення позитивної емоційно-ціннісної основи спілкування вихованців із природою з метою виникнення емпатійної реакції на її проблеми; набуття дітьми системи природничих знань на практично-діяльній основі; розвиток здатності учнів до екологічно доцільної поведінки в ім'я природи на основі краєзнавчого, гуманістичного та естетичного підходів; використання педагогічно доцільних прикладів дбайливого ставлення людини до природи; реалізація взаємозв'язку в системі «сім'я-школа» в контексті екологічного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах / Т. М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 338 с.
2. Блеч Г. О. Програми для 5-10 кл. спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Природознавство [Електронний ресурс] / Г. О. Блеч. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/osoblyvi-potreby/navchprogram/rv/prirodob-9.doc>.
3. Блеч Г. О. Програмно-методичне забезпечення процесу навчання з природознавства в спеціальних закладах для учнів з розумовою відсталістю / Г. О. Блеч // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2013. – Вип. 4(1). – С. 113-120.
4. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: Навч. посіб./ В. І. Бондар. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
5. Вержиховська О. М. Особливості екологічного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту / О. М. Вержиховська // Актуальні питання корекційної освіти. – 2020. – Вип. 15. – С. 35-44.
6. Вержиховська О. М. Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі : навч.-метод. посіб. / О. М. Вержиховська, І. Л. Рудзевич, Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка. – 2-е вид, перероб. та доп. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2016. – 291 с.
7. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи): Методичні рекомендації / А.М.Висоцька. – К.: 2012. – 106 с.
8. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» : навч. посібник / ред. О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.

9. Граборов А. Н. Основы олигофренопедагогики: Учеб. пособие / Авт.-сост. В. Г. Петрова, Т. В. Шевырева. – М. : Классикс Стиль, 2005. – 250 с.

10. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

11. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку / Укл: Л.О. Прядко, О.О. Фурман / Методичний посібник. – Суми : РВВ СОІППО. – 2015. – 114 с.

12. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Наук. світ, 2010. – 196 с.

13. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України : бібліографічний покажчик / КЗ «ЗОУНБ» ЗОР ; [уклад.: Ю. Щеглова, М. Маслова, Г. Мацієвська]. – Запоріжжя : ФОП Мокшанов В. В., 2017. – 256 с.

14. Дмитрієва І. В. Дослідження рівня сформованості екологічної культури учнів спеціальної школи / І. В. Дмитрієва, Я. О. Співак // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 20(2). – С. 67-75.

15. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. – К. : Высшая школа, 1985. – 328 с.

16. Левицький В. Е. До питання про актуальність застосування дослідницького методу під час реалізації екологічного виховання для дітей з порушеним інтелектом старшого шкільного віку / В. Е. Левицький // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного

університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19(2). – С. 128-135.

17. Львовочкіна А. М. Віковий підхід до формування екологічної свідомості, екологічної культури та екологічного способу життя / А. М. Львовочкіна // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – К. : 2009. – Т. 7, вип. 20. – С. 269-272.

18. Матвєєва М.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Навчально-методичний посібник / М.П. Матвєєва, С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – 164 с.

19. Мелаш В. Формування природознавчої компетентності у дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку / В. Мелаш, І. Щербак // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2018. – № 1. – С. 84-88.

20. Методичні рекомендації щодо навчання природознавства у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей. – К. : Освіта України, 2011. – 72 с.

21. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка [Текст] : підручник / С. П. Миронова ; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2015. – 311 с.

22. Навчання школярів із затримкою психічного розвитку: теорія та практика / Л. І. Прохоренко, Т. В. Сак, І. П. Логвінова ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. – Київ : Симоненко О. І., 2018. – 127 с.

23. Нова українська школа: poradnik для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. – Київ : Літера ЛТД, 2018. – 160 с.

24. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб,

заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горскин и др.; Под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

25. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

26. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу / навчально-методичний посібник / За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. – К., ІСП НАПН України, 2016. – 148 с.

27. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями / навчально-методичний посібник / За наук. ред. : О. Чеботарьової, І. Сухіної. – К. : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. – 233 с.

28. Про освіту: закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // ВВР. – 2017. – № 38-39. – Ст. 380.

29. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження КМУ № 988-р від 14 грудня 2016 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>.

30. Проскурняк О.І. Визначення стану сформованості екологічної культури в учнів молодших класів з порушеннями інтелекту / О.І. Проскурняк // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2019. – №1 (324). – Ч. 2. – С. 321–328.

31. Прохоренко Л. Компетентнісний підхід в навчанні дітей із порушеннями когнітивного розвитку. / Л.Прохоренко, І.Гудим // Тези доповідей Всеукраїнська науково-практична конференція : Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення (21 червня 2018 року). Київ :

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України) (26-27 березня 2018 року).
Київ : Наша друкарня, 2018. – С. 134–139.

32. Процко Т.А. Психология школьника с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью): Учебно-методическое пособие / Т. А. Троцко. – Мн., 2006.

33. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія: навч. посібник / За ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2004. – 220 с.

34. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1- 9 класів у позашкільних навчальних закладах / Г. П. Пустовіт : Монографія. – К.-Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.

35. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи навчання природознавства у школі інтенсивної педагогічної корекції : наук.-метод. посіб. / Т. В. Сак, Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К. : Педагогічна думка, 2012.- 69 с.

36. Сак Т.В. До вивчення природознавства у класах інтенсивної педагогічної корекції / Т.В. Сак, Н.Д. Бескова // Дефектологія. – 1999. – №1. – С.28-33.

37. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Частина 1. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки): підручник / В.М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 238с.

38. Синьов В.М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки / В. М. Синьов // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Сер. 19: Корекційна педагогіка та психологія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – Вип.11 – С. 3-8.

39. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / Синьов В.М. Матвєєва М.П., Хохліна О.П. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

40. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі / І. В. Гладченко, М. О. Супрун, А. В. Висоцька. – К. : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. – 214 с.

41. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: Практико-зорієнтований посібник / За ред. канд. істор. наук І.Г. Єрмакова, канд. психол. наук К.С. Тороп, канд. пед. наук К.В. Рейди. – Дніпро: “Інновація”, 2018. – 385 с.

42. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003.- 436 с.

43. Співак Я. О. Теоретико-методичні засади формування в розумово відсталих підлітків екологічної культури при вивченні природознавства / Я. О. Співак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. – Вип. 23. – С. 233-236.

44. Співак Я. О. Формування екологічної культури в учнів з інтелектуальними вадами як один із засобів розвитку їх духовності / Я. О. Співак, А. В. Мігунова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2016. – Вип. 5. – С. 228–236.

45. Стожок Л. С. Екологічне виховання учнів спеціальної школи: Методичні рекомендації / Л. С. Стожок. – К. : РУМК, 1991. – 52 с.

46. Трикоз С. В. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку / С. В. Трикоз, Г. О. Блеч. – Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 40 с.

47. Усвайская А.В. Изучение природы в младших классах вспомогательной школы (третий кл.): метод. рекомендации для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / А. В. Усвайская. – М. : МГПИ, 1978. – 108 с.

48. Формування екологічно доцільної поведінки школярів : [наук.-метод. посібник] / Н. А. Пустовіт, О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 140 с.

49. Чеботарьова О.В. Організація корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з інтелектуальними порушеннями / О. В. Чеботарьова // Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник. – Дніпро: Інновація, 2018. – С.77 – 81.

50. Шибецька В. В. Екскурсія як засіб збагачення уявлень про природу в молодших школярів з порушенням інтелект / В. В. Шибецька, Н. П. Кравець // Молодий вчений. – 2015. – № 2 (4). – С. 151-154.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тести для формування у дітей з інтелектуальними порушеннями природничо-екологічної компетентності

1. Що може трапитись з навколишнім середовищем, де будуть вирубувати велику кількість дерев?

- а) збільшиться кількість тварин
- б) зменшення кількість кисню
- в) зменшення вуглекислого газу

2. На що негативно впливають нафтові плями на воді?

- а) на тварин які мешкають так як у воді та біля неї
- б) на забруднення повітря
- в) на зменшення опадів

3. Яку загрозу несуть сучасні автомобілі навколишньому середовищу?

- а) забруднення повітря
- б) знищення видів тварин
- в) погіршення погоди

4. На жителів якої місцевості впливають лісові пожежі?

- а) на жителів річок
- б) на жителів лісу
- в) на жителів степу

5. Озеленення навколишнього середовища це?

- а) висадка дерев у лісі
- б) зрубування дерев
- в) знищення парків

6. Як впливає забруднення побутовим сміттямна поля?

- а) зменшення урожаю
- б) зникнення комах
- в) збільшення корисних добрив

7. Обери з переліченого, що не нашкодить воді:

- а) сміття
- б) відходи заводів
- в) збільшення кількості водних мешканців

8. Що впливає на забруднення повітря:

- а) викиди шкідливих речовин з заводів
- б) садження дерев
- в) птахи

9. До якої екологічної катастрофи призводить забруднення річок:

- а) забруднення питної води
- б) зменшення населення
- в) погіршення погоди

10. Джерелом забруднення є:

- а) відходи заводів
- б) переліт птахів
- в) зникнення тварин у лісі

11. Паління побутового сміття забруднює?

- а) воду
- б) ґрунт
- в) повітря

12. До чого призводить масовий вилов риби?

- а) знищення видів риби
- б) зменшення води
- в) збільшення видів риби

ДОСЛІДНО-ПРАКТИЧНИЙ ПРОЕКТ НА ТЕМУ «ЧАРІВНА ВОДА»

для учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку

Учасники: учні 7-9 класів, вихователі, медичні працівники закладу, працівники кухні, працівники пральні, батьки.

Тривалість – довготривалий (протягом навчального року)

Актуальність:

Поєднання отриманих знань з практичною діяльністю викликає ускладнення у більшості учнів з інтелектуальними порушеннями. Саме тому слід привернути максимум уваги об'єднанню отриманих знань з практичними діями. Усвідомлення та порозуміння навчального матеріалу відбувається продуктивно через дослідницьку діяльність і практичні дії. У сучасному суспільстві затребувана особистість, здатна до активного пізнання навколишнього, прояву самостійності, дослідницької активності, практичної діяльності. Педагоги відзначають основну особливість пізнавальної діяльності: «дитина пізнає об'єкт в ході практичної діяльності з ним. А оволодіння способами практичної взаємодії з навколишнім середовищем забезпечує світобачення дитини». Ось на цьому і засноване активне впровадження дитячого експериментування в практику роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями.

Проблема: В реальній дійсності цей метод (експериментування та практичне використання набутих знань) застосовується не виправдано рідко. Незважаючи на позитивні аспекти, він поки не отримав широкого розповсюдження.

Мета: Розвиток пізнавального інтересу та практичних навичок дітей з інтелектуальними

порушеннями у процесі дослідно-практичної діяльності. Об'єднання отриманих знань з різних предметів (фізика та побутова хімія, СПО, природознавство, географія, трудове навчання, математика) з практичною діяльністю (виконання нескладних дослідів для полегшення усвідомлення навчального матеріалу, якісне дотримання санітарно-гігієнічних вимог та ін.)

Завдання:

- Підтримувати інтерес учнів до навколишнього середовища, задовольняти дитячу допитливість.
- Розвивати у вихованців пізнавальні здібності (найпростіший аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення);
- Розвивати мислення, зв'язне усне мовлення – судження у процесі дослідно-практичної діяльності: у висуненні припущень, добір способів перевірки, досягненні результату, їх інтерпретації та застосування в діяльності.
- Продовжувати стимулювати прагнення зберігати та оберігати водні ресурси, бачити їх красу, слідувати доступним екологічним правилам у діяльності і поведінці.
- Формувати досвід виконання правил техніки безпеки при проведенні дослідів і експериментів.
- Формувати прагнення та вміння застосувати отримані знання на практиці.
- Формувати вміння усвідомлено поєднувати отримані знання та вміння з різних навчальних предметів.

Етапи реалізації проекту:

- 1 етап – організаційно – діагностичний;
- 2 етап – формувальний;
- 3 етап – підсумковий.

Очікуваний результат: Учні навчаться:

1. Виявляти стійкий пізнавальний інтерес до експериментування;
2. Працювати за інструкцією з обов'язковим дотриманням правил техніки безпеки;
3. Висувати гіпотези, припущення, способи їх вирішення, користуючись обґрунтуваннями та доказами;
4. Самостійно планувати майбутню діяльність; усвідомлено вибирає предмети і матеріали для експериментів і самостійної практичної діяльності згідно з їх якостями, властивостями і призначенням;
5. Проявляти ініціативу і творчість у вирішенні поставлених завдань;
6. В діалозі з дорослими пояснювати хід діяльності, робить висновки, описувати очікуваний результат дослідів або практичної діяльності;
7. Використовувати у практичній діяльності отриманні та підтверджені дослідями знання про властивості речовин, їх взаємодію.

Практична значущість: Даний досвід роботи може бути використаний, як педагогами загальноосвітніх закладів, так і батьками дітей з інтелектуальними порушеннями у повсякденному житті.

1 етап – організаційно-діагностичний**Форми роботи:**

1. Аналіз наукової та методичної літератури.
2. Моніторинг знань і вмінь учнів на початок навчального року.
3. Розробка плану роботи з учнями, вихователями, працівниками кухні та пральні, лікарем, батьками.
4. Добір дослідів з описом проведення.
5. Організація предметно-розвивального середовища.
6. Організація екскурсій.
7. Організація практичних робіт.

Зміст діяльності:

Визначення актуальності, проблеми, мети.

Спостереження, бесіди, проведення діагностичних ситуацій з дітьми, обробка результатів первинного моніторингу.

Створення умов для дитячого експериментування: підбір обладнання для проведення дослідів; придбання або виготовлення набору «Досліди з водою».

Створення умов для практичної діяльності учнів: підбір обладнання для практичної діяльності; виготовлення інструктивних карток для проведення практичних робіт

2 етап – Формувальний

Форми роботи: реалізація плану роботи з учнями, вихователями, працівниками кухні та пральні, лікарем, батьками.

Зміст діяльності:

1. Робота з вихователями, медичними працівниками, працівниками кухні та пральні:

- організація предметно-розвивального середовища (міні-лабораторія «Чомусики» з необхідним для дослідів обладнанням);
- створення освітніх ситуацій, експериментування на прогулянці, індивідуальна робота з дітьми, дидактичні ігри, рухливі ігри;
- читання художньої літератури, бесіди, перегляд презентацій, мультфільмів;
- проведення екскурсій на кухню та пральню.

2. Робота з учнями:

- розподіл по групах в залежності від напрямку роботи: *«Дослідники»* – працюють в міні-лабораторії «Чомусики» під керівництвом вчителя фізики; *«Чистюлі»* – діти виконують завдання під керівництвом медичних працівників і вихователів (організують і здійснюють контроль за якісним дотриманням правил особистої гігієни вихованців закладу); *«Практики»* – виконують заплановані практичні роботи – генеральне прибирання кімнати, кухні; догляд за одягом та взуттям, приготування нескладних страв, догляд за посудом та інше; *«Економісти»* – під керівництвом вчителя математики та СПО (відтворюють зняття показників лічильників води та роблять розрахунки до сплати за використану воду; розповсюджують правила економного використання води та інше).

- оформлення отриманих результатів у вигляді фото-колажів, презентацій, малюнків тощо.

3. Робота з батьками: анкетування, консультації, інформаційні буклети, бесіди, родинні домашні завдання.

3 етап – підсумковий

Форми роботи:

1. Моніторинг на кінець навчального року.
2. Порівняльний аналіз результатів.
3. Перспективи.

Зміст діяльності:

Спостереження, бесіди, проведення діагностичних ситуацій з дітьми, опрацювання результатів моніторингу на кінець року, організація та проведення навчально-виховного заходу «Властивості води. Її значення в житті людини».

З педагогічним колективом: обмін досвідом роботи учасників проекту, підведення підсумків роботи над проектом, визначення перспектив, оформлення звіту за підсумками реалізації проекту; виставка фото-колажів, презентацій, малюнків за

дослідженою тематикою.
 З *учнями*: виявлення та визначення рівня знань і практичних умінь про властивості води, її використання та значення в житті людини, проведення репортажу «Мені сподобався експеримент...» та навчально-виховного заходу «Властивості води. Її значення в житті людини». З *батьками*: вираження подяки батькам, які зробили великий внесок у реалізацію проекту.

План роботи над дослідно-практичним проектом «Чарівна вода»:

Досліди:

- вода прозора, текуча, без запаху, без смаку;
- зміна агрегатного стану води;
- вода розчинник, розчинні та нерозчинні у воді речовини;
- приготування розчинів з водою;
- очищення води від домішок – відстоювання, фільтрування;
- очищення води від домішок – випаровування.

Спостереження:

- спостереження за калюжами, утворенням льоду, появою першого снігу;
- спостереження за дощем в різний час року, за станом неба під час дощу і виявлення причини сили дощу;
- спостереження за випаровуванням води з поверхні асфальту, випаровуванням роси з рослин;
- спостереження за веселкою, за туманом;
- спостереження за утворенням першого тонкого льоду на калюжах під час перших осінніх заморозків, появою інею;
- спостереження за таненням бурульок, зміною заметів, залежність від пори року, зміни температури;
- спостереження за зміною снігового покриву, його структури, властивостей, кольору при підвищенні, зниженні температури повітря;
- снігопад при різній температурі повітря (в морозну погоду, відлига), розглядання сніжинок.

Бесіди-роздуми: «Вода – великий розчинник», «Скільки важить вода?», «Навіщо деревах сніг?», «Навіщо людині вода?», «Вода в природі», «Один день без води», «Помічниця – вода», «Чому кажуть «Як з гуся вода».

Екскурсії: на кухню, до пральні.

Практичні роботи:

Догляд за тілом, зубами, волоссям.

Прання та прасування одягу.

Вологе та генеральне прибирання у класі, спальній кімнаті.

Приготування не складних блюд, заварювання чаю.

Чищення посуду.

Фіксація показників лічильника води та розрахунок за використану воду.

Робота з батьками:

Бесіди: «Як організувати досліди з водою», «Через досліди до знань».

Консультації: «Гра або експериментування», «Організація дитячого експериментування в домашніх умовах», «Лабораторія на кухні», «Сумісні домашні справи з водою».

Пам'ятка «Як організувати в домашніх умовах міні-лабораторію?».

Домашнє завдання на зимові канікули: провести дослід з вирощування кристалів солі; написати секретний лист невидимим чорнилом (з фіксацією результатів).

ЕКОЛОГІЧНИЙ ПРОЕКТ «БЕРЕЖИ ДОВКІЛЛЯ»

Учасники проекту: Вчителі природознавства та трудового навчання, педагог-організатор;

учні 5-8 класів; вихователі; батьки.

Тип проекту: Практико зорієнтований

1. Характеристика проекту

Програма проекту передбачає залучення учнів до збору та переробки вторинної сировини побутового характеру (кришечки від ПЕТ пляшок), проведення виховних годин, бесід з учнями та їх батьками на тему: «Екологія планети Земля», організацію та проведення екологічних рейдів (збір матеріалу) на території навчально-реабілітаційного центру, організацію конкурсів кращих ескізів виставки готових робіт (виробів).

По тривалості: короткостроковий (2 тижні).

По формі проекту: в рамках урочної та позаурочної діяльності.

Тип проекту: практично-орієнтований.

2. Актуальність

Природа – джерело життєдіяльності людини, розумний і добрий вчитель, дбайливий лікар, цікавий співрозмовник. Однак упродовж тривалого часу відбувається руйнація життєтворчих основ, що загрожує знищенням не лише людини, а й всього живого на землі. А для того, щоб цього не сталося, треба виховувати екологічну культуру і відповідальність ще з дитинства, оскільки в цей час отримані знання можуть надалі перетворитися в міцні переконання.

3. Мета та задачі проекту.

- залучати учнів до збору та переробки вторинної сировини побутового характеру (кришечки від ПЕТ пляшок);
- виховання екологічної культури учнів та їх батьків;
- оволодіння практичними способами організації трудової діяльності і правилами техніки безпеки під час роботи з різними інструментами та матеріалами;
- розвиток образного, просторового уявлення, сенсорики та дрібної моторики рук;
- здобуття певних загально трудових знань, умінь та навичок на основі включення у різноманітні види діяльності;
- виховання працелюбності і культури праці, відповідальність за її результати;
- розвиток комунікативних і організаторських умінь у процесі різних видів діяльності,
- виховання поважного ставлення до людей та природи;
- розвиток творчої активності, естетичного смаку і почуття прекрасного.

4. Очікуваний результат.

Реалізація проекту дозволить:

- сформувати стійкий інтерес до екологічної проблеми довкілля;
- формування стійких мотиваційних установок і застосування набутих знань стосовно чистоти довкілля;

- формування свідомості дбайливого споживання ресурсів (довготривале застосування тари, повторне використання, роздільний збір сміття);
- розвиток та удосконалення трудових вмінь та навичок.

5. Етапи реалізації проекту.

Очистимо Землю від бруду і скверни.

Посіємо скрізь доброти й квітів зерна!

Хай буде планета красива й зелена.

Для щастя, добра і для тебе й для мене!

Шляхи реалізації проекту:

- проведення бесід з учнями та їх батьками на екологічні теми;
- проведення флешмобу «Дбати про довкілля легко!»;
- виготовлення виробів із вторинної сировини.

I. Підготовчий етап

З педагогічним колективом: визначення цілей і завдань проектної діяльності, розробка маршруту реалізації проекту, з обговоренням представлених пропозицій і думок.

З вихованцями: знайомство з напрямками діяльності з реалізації проекту «Бережи довкілля», бесіда «Чисте довкілля – здорова нація», бесіда «Друге життя пластику».

З батьками: знайомство з цілями, завданнями та напрямками реалізації проекту, індивідуальні бесіди з питання «Утилізація сміття».

II. Основний етап

1. Залучення вихователів, учнів та їх батьків до участі у проекті: збір матеріалу для виготовлення виробів з вторинної сировини (кришечки від ПЕТ пляшок);
2. Проведення педагогом-організатором флешмобу «Дбати про довкілля легко!».
3. Організація та проведення конкурсу на кращий ескізу майбутніх виробів з пластикових кришечок;
4. Показ відеоматеріалів та проведення майстер-класу з виготовлення поробок з кришечок;
5. Підбір і сортування зібраного матеріалу, повторення правил з техніки безпеки під час ручної праці;
6. Виготовлення та оздоблення виробів з пластикових кришечок.

III. Завершальний етап.

- обмін досвідом роботи учасників проекту;
- підведення підсумків роботи над проектом;
- визначення перспектив;
- оформлення виставки готових робіт.

7. Передбачуваний результат

Реалізація проекту «Бережи довкілля» сприяла вихованню творчої, гуманної, інтелектуально розвиненої, самостійної і внутрішньо вільної особистості, яка здатна цінувати природу, свою працю і працю інших людей.

Групи критеріїв та показників сформованості екологічної культури учнів

Критерії	Група
наявність та стійкість інтересу до об'єктів природи,	Потребово- мотиваційна
потреба спілкування з природою, адекватність і усвідомлення мотивів	
наявність потреби виражати свої сили в практичній природоохоронній діяльності та її характер (ступінь усвідомленості, активності та ініціативності)	
наявність системи уявлень, які відображають суттєві взаємозв'язки між людиною та довкіллям	Когнітивна
якість нормативних знань про природні об'єкти та явища, наявність вміння встановлювати взаємозв'язки між ними	
володіння прийомами розумової діяльності в процесі спілкування з природними об'єктами та явищами	
характер суджень про основні екологічні категорії	
наявність чутливості, переживання (співпереживання) у процесі взаємодії з природними явищами та об'єктами (бажання милуватися природою, бажання допомогти тим, хто знаходиться у небезпеці тощо)	Почуттєво-аксіологічна
характер мотивування емоційно-особистісного ставлення, емоційна забарвленість власних переживань	
здатність оцінити власні та чужі вчинки по відношенню до природних об'єктів	
володіння навичками природокористування, наявність вміння раціонально використовувати природні ресурси	Поведінкова
відповідність поведінки учня в природі засвоєним екологічним нормам та правилам	
прояв самостійності та ініціативності виконання завдань природоохоронного характеру	