МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НПУ ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

РАХУБА НАТАЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 376-056.262.016:502(043.3)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО НЕЖИВУ ПРИРОДУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

13.00.03 корекційна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Наукові керівники:

Малюхова Наталія Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Федоренко Світлана Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП……3

РОЗДІЛ 1. ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРИРОДУ У ДІТЕЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ……10

1.1. Наукові підходи до дослідження проблеми уявлень у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі…….……10

1.2. Теоретико-методичні підходи до формування природничих уявлень у дітей дошкільного віку…….22

Висновки до першого розділу……..48

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО НЕЖИВУ ПРИРОДУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ……..51

2.1. Методика вивчення уявлень у дітей старшого дошкільного віку в нормі і при порушеннях зору про об’єкти неживої природи……51

2.2. Результати експериментального дослідження……66

Висновки до другого розділу……106

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО НЕЖИВУ ПРИРОДУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ……..…..109

3.1. Обгрунтування змісту та методики експериментальної роботи зі старшими дошкільниками зі зниженим зором……109

3.2. Результати формувального експерименту……148

Висновки до третього розділу…….. 164

ВИСНОВКИ……166

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...169

ДОДАТКИ……...…196

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі реформування системи вітчизняної освіти пріоритетним напрямком є забезпечення безперервності та наступності між усіма її ланками. Відповідно до Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» провідна роль належить саме дошкільному навчальному закладу як початковій ланці формування особистості. Це унікальний період, в якому закладаються основи всього майбутнього розвитку людини. Результатом навчально-виховної діяльності має стати успішна особистість, яка здатна реалізувати свої потенційні можливості у самостійному дорослому житті. Реалізація цього завдання безпосередньо залежить від організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі.

Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти важливого значення у розвитку дитини надається екологічному вихованню, що реалізується через сферу «Природа». Реалізація завдань екологічного виховання відбувається на освітній лінії «Дитина в природному довкіллі», а саме таких її складових, як «Природа планети Земля» та «Життєдіяльність людини в природному довкіллі», що дозволяє не лише познайомити дітей з об'єктами і явищами живої та неживої природи, а також показати взаємозв'язок природного довкілля та життєдіяльності людини (А.М. Богуш, О.А. Ванцовська, Н.М. Горопаха, Н.М. Кот, С.П. Миронова, Т.С. Науменко, Н.О. Рижова та ін.)

Дане питання набуває особливої актуальності в спеціальному дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору, оскільки особливості пізнавальної діяльності при порушеннях зору чинять значний вплив на формування адекватних природничих уявлень. Так, дослідженнями Л.С. Вавіної, І.М. Гудим, В.В. Купрас, О.Г. Литвака, Л.І. Плаксіної, І.О. Сасіної, Т.П. Свиридюк, Л.І. Солнцевої, Є.П. Синьової, С.В. Федоренко та ін. визначені специфічні особливості розвитку дітей дошкільного віку з

порушеннями зору. Знання даної категорії дітей про предметний світ носять частковий, неповний і фрагментарний характер, а труднощі співвіднесення ознак предмета зі словом обумовлена недостатністю знань дітьми з порушеннями зору ознак реальних об'єктів і збідненим практичним досвідом.

Тому одним з найважливіших завдань навчально-виховного процесу є забезпечення дошкільним навчальним закладом всебічного розвитку дитини дошкільного віку з порушеннями зору, що, передусім, полягає у формуванні конкретних, адекватних дійсності уявлень про навколишній світ та активізації її пізнавальної діяльності.

У загальній дошкільній педагогіці широко розкриті теоретичні та методичні підходи до формування природничих уявлень у дітей, зокрема, це роботи А.М. Богуш, Н.В. Лисенко, З.П. Плохій, Н.М. Кот, К.Л. Крутій, Н.О. Рижової та ін.

Окремі аспекти питання формування уявлень про природу у дітей з порушеннями зору досліджували вчені тифлопедагоги. Так, формуванню уявлень про живу природу у сліпих дітей присвячені дослідження Н.С. Царик; В.С. Ізотова вивчала особливості формування уявлень про неживу природу у сліпих дошкільників; питання важливості образотворчої діяльності в розвитку уявлень сліпих молодших школярів знайшли відображення в роботах О.О. Набоченко; дослідження С.О. Покутнєвої стосувалися питання розвитку усного зв’язного мовлення дошкільників з порушеннями зору під час ознайомлення з навколишнім світом, а також пошуку шляхів та засобів компенсації пізнавальної діяльності під час даного виду діяльності; Н.І. Малюхова розглядала особливості уявлень про неживу природу у слабозорих учнів із інтелектуальною недостатністю. Досліджень, спрямованих на формування уявлень про неживу природу у старших дошкільників зі зниженим зором, не виявлено, що й обумовило вибір теми дисертаційного дослідження **«Особливості формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукової роботи кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова «Зміст освіти, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів». Тема затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 5 від 26 грудня 2011 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №1 від 31.01.2012 р.).

Об'єкт дослідження – процес екологічного виховання в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору.

Предмет дослідження – особливості формування уявлень про об'єкти і явища неживої природи у дітей зі зниженим зором дошкільного віку.

Мета дослідження: розробка, обґрунтування та перевірка ефективності методики корекційно-педагогічної роботи з формування уявлень про об'єкти та явища неживої природи у дошкільників зі зниженим зором.

Відповідно до мети були визначені **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати загальну та спеціальну психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження.

2. Вивчити рівень сформованості уявлень про неживу природу у дітей дошкільного віку зі зниженим зором.

3. Визначити особливості уявлень про об'єкти та явища неживої природи у дітей дошкільного віку зі зниженим зором.

4. Розробити методику корекційно-педагогічної роботи із формування уявлень про об'єкти та явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором та експериментально перевірити її ефективність.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали положення загальної, вікової і спеціальної психології та педагогіки: про значення сенситивних періодів в розвитку дитини (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін та ін.); про співвідношення первинних і вторинних порушень в структурі

дефекту (Л.С. Виготський); про корекцію і компенсацію відхилень в ході спеціального навчання осіб з вадами психофізичного розвитку (В.І. Бондар, Л.С. Виготський, О.Г. Литвак, Л.І. Солнцева, Є.П. Синьова, В.В. Тарасун, С.В. Федоренко, Л.І. Фомічова, М.К. Шеремет та ін.); про нерозривну єдність біологічного та соціального чинників (Л.С. Виготський, І.С. Моргуліс, Є.П. Синьова та ін.); про провідну роль діяльності в розвитку психічних процесів (П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв та ін.); виникнення психічних новоутворень в пізнавальній і мотиваційній сферах, що мають істотне значення в розвитку особистості дитини (Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.М. Дьяченко, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, Т.В. Лаврентьєва, О.М. Леонтьєв, Г.О. Люблінська, М.М. Подд'яков та ін.); сучасних концепціях розвитку дошкільного виховання в Україні (А.М. Богуш, О.Л. Кононко, Т.І. Піманська та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використаний комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема, *теоретичних*: аналіз, систематизація та узагальнення даних загальної й спеціальної психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження з метою визначення теоретико-методичних засад і основних підходів для визначення особливостей і шляхів формування уявлень про об'єкти неживої природи у дітей дошкільного віку; *емпіричних*: аналіз і вивчення документації та дитячих робіт, досвіду роботи вихователів та тифлопедагогів для об'єктивної оцінки сучасного стану роботи із ознайомлення з неживою природою в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями зору; педагогічний експеримент з констатувальною та формувальною частинами для визначення рівнів сформованості уявлень про неживу природу у старших дошкільників з нормальним і порушеним зором та перевірки ефективності впровадження методики корекційно-педагогічної роботи з формування уявлень про об'єкти та явища неживої природи у дітей дошкільного віку зі зниженим зором; *методи обробки статистичних даних*: кількісна та якісна обробка одержаних результатів дослідження, статистична обробка за

критерієм Фішера (кутове перетворення Фішера) для доведення значущості відмінностей в експериментальній та контрольній групах після проведення формувального експерименту.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що: *вперше:*

- подано цілісну характеристику особливостей уявлень про неживу природу у старших дошкільників зі зниженим зором;
- визначені принципи та напрямки роботи із ознайомлення дошкільників зі зниженим зором із неживою природою;
- вивчені особливості формування уявлень про об'єкти неживої природи у дошкільників старшого дошкільного віку зі зниженим зором;
- науково обґрунтовано спеціальну методику корекційно-педагогічної роботи з формування уявлень про об'єкти та явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором;

уточнено зміст спеціальної освіти дошкільників зі зниженим зором; роль педагогів та батьків у формуванні уявлень про природу у слабозорих дітей;

набуло подальшого розвитку положення про корекційну спрямованість навчально-виховного процесу в спеціальному дошкільному закладі; організаційні форми, методи та прийоми екологічного виховання дошкільників з порушеннями зору.

Практичне значення дослідження. Виявлені специфічні особливості уявлень про неживу природу старших дошкільників зі зниженим зором мають бути значущими для диференційної діагностики психічного розвитку даної категорії дітей. Розроблена методика може бути використана тифлопедагогами та вихователями спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору. Результати дослідження можуть бути використані при розробці корекційно-розвиткових програм для дошкільників та лекційних курсів для студентів вищих навчальних закладів напряму «Корекційна освіта (тифлопедагогіка)», а також в системі післядипломної освіти педагогів спеціальних дошкільних закладів компенсуючого типу.

Упровадження результатів дослідження відбувалось у спеціальному дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору та інтелекту №219 м. Києва (довідка №6 від 11 лютого 2015 року), дошкільному навчальному закладі №755 компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору м. Києва (довідка №6 від 05 лютого 2015 року), Чернігівському дошкільному навчальному закладі №23 для дітей з вадами зору (довідка №4 від 26 січня 2015 року), НПУ імені М.П. Драгоманова (довідка №316/15 від 18 лютого 2015 року).

Особистий внесок здобувача у працях, опублікованих у співавторстві, полягає в обґрунтуванні основних положень особливостей уявлень про практичне призначення об'єктів неживої природи в життєдіяльності людини [«Особливості уявлень дітей старшого дошкільного віку з порушеним зором про практичне призначення об'єктів неживої природи в життєдіяльності людей»] та розробці педагогічних умов з формування уявлень про неживу природу у старших дошкільників зі зниженим зором [«Принципи та педагогічні умови формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором»].

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідалися на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Науково-методичні засади інтеграції дітей з порушеннями зору в соціум у процесі їх комплексної реабілітації» (Теребовля, 2010), «Сучасний світ і незрячі: становлення особистості з особливими потребами в інформаційному суспільстві» (Луцьк, 2012, 2013), «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2013), на III конгресі тифлопедагогів України «Шляхи реалізації права інвалідів по зору на якісну освіту в Україні» (Вигода, 2012), «Конвенція ООН про права інвалідів: чотири роки практичної дії» (Острог, 2013), «Працевлаштування інвалідів в умовах імплементації Конвенції ООН про права інвалідів» (Славута, 2014), «Інклюзивна освіта в умовах сьогодення» (Київ, 2014); на проблемних семінарах-практикумах

«Спеціальна дошкільна освіта дітей з порушеннями зору (Київ, 2011), «Правові аспекти діяльності підприємств громадських організацій інвалідів» (Нетішин, 2014), «Співпраця вихователя та тифлопедагога в спеціальних групах» (Київ, 2014), «Використання індивідуального підходу на корекційних заняттях» (Київ, 2014), на секційному засіданні дефектологів «Навчальна діяльність в групі з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення» (Київ, 2013).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 8 публікаціях автора, з них: 7 статей у наукових фахових виданнях (2 у співавторстві), з них 1 – у виданні, зареєстрованому в наукометричній базі), 1 – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (250 найменувань) та додатків. У тексті міститься 18 таблиць, 15 рисунків. Загальний зміст дисертації викладено на 202 сторінках, з них основного тексту – 168 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРИРОДУ У ДІТЕЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Наукові підходи до дослідження проблеми уявлень у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» (2005 р.), дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Одним із найважливіших завдань навчально-виховного процесу на даному віковому етапі є забезпечення дошкільним навчальним закладом всебічного розвитку дитини дошкільного віку, що передусім полягає у формуванні конкретних, адекватних дійсності уявлень про світ та активізації пізнавальної діяльності.

З позиції сучасного системного підходу в психології та психофізіології (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн , Б.М. Теплов та ін.) уявлення розглядаються як продукт рефлекторної роботи мозку, як відображення предметів і явищ об'єктивного світу, як суб'єктивні образи, що виникають у процесі сприймання і за потребою своєчасно відтворюються. Уявлення, зберігаючи конкретні, чуттєві, наочні образи предметів, близькі до відчуттів і сприймань. Але в той же час вони є узагальненням багатьох вражень про предмети, певною мірою узагальнюють чуттєві образи і цим наближаються до понять.

Під уявленнями розуміють відтворені образи предметів і явищ, накопичених в минулому досвіді в процесі полісенсорного сприймання дійсності. Дана точка зору викладена в роботах В.В. Давидова, О.В. Запорожця, Б.Ф. Ломова та ін., в яких уявлення визначаються як образи, що відбилися в пам'яті внаслідок попереднього сприймання предметного світу і виникають після його впливу на різні аналізатори [177, с. 272].

А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський та інші автори розглядають уявлення як «образ предметів», сцен і подій, що виникають на основі пригадування або продуктивного уявлення [176, с. 242].

У вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі окремим питанням формування уявлень в нормі та при порушеному зорі присвячено теоретичні роботи та експериментальні дослідженнях наступних учених: Б.Г. Ананьєва, А.І. Великороднова, Л.А. Венгера, Л.В. Занкова, Б.Ф. Ломова, В.С. Мухіної, А.В. Петровського, Ф.І. Фрадкіна та ін.). Аналіз робіт цих та інших дослідників дозволив виділити важливі для нашого дослідження положення викладені в даному розділі.

У світлі вчення І.П. Павлова про вищу нервову діяльність фізіологічною основою уявлень є оновлення в корі головного мозку слідів, що збереглися від дій попередніх подразників. В основі уявлень лежать ті ж самі тимчасові зв’язки, котрі виникають в корі великих півкуль головного мозку при взаємодії організму людини і середовища. Уявлення – це сліди сприймань і відчуттів. Отож, чим більша кількість різних зв’язків буде відображена в процесі сприймання предмету, тим повнішими і змістовнішими будуть уявлення дитини про цей предмет.

Даний підхід визначення фізіологічної основи уявлень був підтриманий і Ф.І. Фрадкіною, яка в своїх роботах зазначає, що уявлення – це «сліди, що залишилися в корі великих півкуль мозку від збудження, яке було раніше. Під впливом подразника старі нервові зв'язки в корі головного мозку пожвавлюються, і таким чином виникає образ» [227, с. 208].

В психологічній літературі [72; 157; 176; 177 та ін.] сенсорний образ визначається як «суб'єктивний феномен, що виник в результаті предметно-практичної, сенсорно-перцептивної, розумової діяльності, що є інтегральним віддзеркаленням дійсності, в якому одночасно представлені основні перцептивні категорії (простір, рух, форма, фактура та ін.)».

Відзначимо в цьому визначенні важливі для нашого дослідження моменти: віднесення образу до розряду суб'єктивних феноменів; його діяльнісне походження; визначеність у ньому перцептивних категорій.

У сучасній психології і педагогіці (Ю.Н. Карандишев, Ф.І. Фрадкіна та ін.) здійсненні класифікації уявлень за різними критеріями: уявлення пам'яті та уявлення уяви; за видами аналізаторів (зорові, слухові, дотикові, нюхові та ін.); за змістом уявлень (математичні, географічні, природничі, технічні, музичні тощо); за ступенем узагальненості уявлень (часткові, схематичні, типові); за способом уявлень (уявлення дією, іконічні уявлення, символічні уявлення). Дана класифікація, на наш погляд, є умовною, оскільки автори керувались якоюсь однією ознакою предмету, хоча їм властиві й інші ознаки.

На значну роль зору в процесі формування уявлень вказують в своїх роботах Л.П. Григорьєва, А.І. Зотов, Г.Й. Каплан, Л.С. Моргуліс, Л.А. Новікова та ін., зокрема, вказується на те, що про колір, форму, величину предметів, їх взаєморозташування і відстань між ними людина дізнається перш за все за допомогою зору [50; 77; 87; 93; 152 та ін.].

Предметні образи-уявлення є чуттєвою основою практично всієї психічної діяльності людини. Велике значення надається образам-уявленням при дослідженні процесів пам'яті, в яких їх розглядають або як вид, форму, код, тип пам'яті, або як основу пам'яті в широкому сенсі цього слова (П.П. Блонський, Л.С. Виготський, О.Р. Лурія та ін.). Збереження, повнота і адекватність образів-уявлень необхідні й для повноцінного процесу сприймання (О.Л. Венгер). Уявлення, що виникли в процесі будь-якої з основних форм діяльності (гра, навчання, праця), потім включаються у внутрішню структуру самої діяльності, доповнюючи її первинний характер та сприяючи формуванню готовності до нової діяльності (Е.І. Ігнатьєв, Г.О. Люблінська та ін.). Також тісно взаємопов'язані образи-уявлення із мовленнєвими процесами (П.П. Блонський, Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, Г.О. Люблінська та ін.).

У своїх роботах Ю.М. Карандишев представив вікову динаміку розвитку уявлень у вигляді періодизації, що була заснована на періодизації Д.Б. Ельконіна. Вона мала вигляд поділу на епохи егоцентризму і позиційності, етапи суб'єктної та об'єктної орієнтації, фази конкретності і формальності, стадії реактивності й активності. Розглядаючи розвиток уявлень у дітей, автор акцентує увагу на структурі уявлень, яка змінюється від віку до віку, від стадії до стадії. Цю вікову структуру уявлень, спосіб презентації світу дитині, обумовлену рівнем її розвитку, Ю.М. Карандишев пропонує інтерпретувати як «вікове новоутворення» [89, с. 11] і робить важливий для нашого дослідження висновок: «знаючи, як «сконструйовані» уявлення дітей певного віку, можна заздалегідь прогнозувати характер їх уявлень в будь-якій предметній діяльності» [89, с. 6].

Відповідно до теоретичних результатів досліджень відомого сучасного тифлопсихолога Є.П. Синьової, в психології при розгляді поняття «уявлення» існують різні думки. Частина науковців, виводячи на перший план суб’єктивність уявлень, залишають на другому місці їх матеріальну основу та зв’язок із дійсністю. У результаті – уявлення визначаються не як образи реальних об’єктів, а як їх знаки, символи, ієрогліфи. Так, дійсно, уявлення, будучи пов’язаними з відчуттями та мисленням, мають суб’єктивний характер, а це – внутрішньо заперечливий психічний процес. У свою чергу, представники ідеалістичної психології стверджують, що уявлення відображають нематеріальний, об’єктивний світ – ідеї, що виникають у свідомості людини, а це у свою чергу призводить до відмови від можливості пізнавати зовнішній світ. Це – знакові теорії відображення [200, с. 214-215].

Саме знакові теорії відображення знайшли своє тлумачення у тифлопсихології в тому, що ускладнення, що виникають у дитини з глибокими порушеннями зору при сприйманні об’єктивної дійсності, призводять до особливостей уявлень: фрагментарності, схематизму, вербалізму та недостатньої узагальненості [51; 75; 91; 117; 199 та ін.].

Багатьма експериментальними дослідженнями доведена принципова можливість пізнання дітьми з глибокими порушеннями зору предметів і явищ навколишньої дійсності та створення в них повноцінних уявлень про неї. Завдяки взаємодії аналізаторів і розвитку вищих форм пізнавальної діяльності при порушеннях зору цілком можливо формувати складні синтетичні образи довкілля, правильно відображати предмети і явища навколишньої дійсності (О.Г. Литвак, М.І. Земцова, Н.І. Малюхова та ін.).

Зокрема, Н.І. Малюхова вказує на те, що не дивлячись на відсутність повноцінного зорового сприймання у дітей з глибоким порушенням зору та інтелектуальною недостатністю можливий розвиток уявлень тому, що останні формуються на основі взаємодії різних аналізаторів [128].

Взаємозв'язок органів відчуття та пізнання, а також заміщення одних функцій іншими відмічав І.М. Сеченов. «Процес пізнання у сліпого і зрячого, писав він, в основному протікає однаково, лише шляхи сприймання в них різні: рука, обмацуючи зовнішні предмети, дає сліпому все, що дає нам око, за виключенням кольорів предметів й відчуттів далі за межами довжини руки» [195, с. 410].

У формуванні уявлень і знань людини І.М. Сеченов надавав великого значення дотику. У своїх роботах «Рефлекси головного мозку» і «Елементи думки» він дав опис процесів формування понять і уявлень про навколишній світ, підкреслюючи, що чуттєвий образ не є простою сумою подразнень. Для побудови чуттєвого образу необхідний повторний вплив зовнішнього світу на органи сприймання [195, с. 215].

У дітей з глибокими порушеннями зору зберігаються значні можливості психічного і фізичного розвитку. У них нормально функціонують коркові замикаючі механізми, за допомогою яких, спираючись на дотиковий, слуховий, руховий та інші збережені аналізатори, утворюються складні слухо-дотиково-рухові функціональні системи зв'язків. Ці системи є фізіологічною основою розвитку вищих форм пізнавальної

діяльності: аналізуючого спостереження, мислення, мовлення, логічної пам'яті, що відіграють важливу роль у процесах компенсації.

Згідно вчення І.М. Сеченова та І.П. Павлова про взаємодію аналізаторів, можна говорити про те, що розвиток уявлень у дітей зі зниженим зором про навколишній світ може відбуватися на основі комплексного використання залишкового зору, кінестетичного й слухового сприймання, які заміщують недостатність зорового сприймання предметів, процесів і явищ дійсності. Завдяки такому заміщенню можна перебороти ушкодження, викликані частковою втратою зору. Однак для того, щоб подолати та запобігти труднощів у розвитку уявлень про навколишній світ у дітей з глибокими порушеннями зору, необхідно активне педагогічне втручання в процес їх пізнавальної діяльності. Педагогічний вплив має бути спрямований на спеціальну організацію сприймання дійсності, на розвиток аналітичного спостереження, відтворюючої уяви у дітей, що дозволить їм у процесі навчальної діяльності спиратися на сформовані образи, які будуть зберігатися в пам'яті, на мовленнєвий досвід, що забезпечить вербалізацію уявлень про предмети і явища дійсності й впливатиме на весь хід психічного розвитку дитини [195; 154].

У психолого-педагогічній літературі питанню формування у дітей уявлень присвячено багато теоретичних робіт і експериментальних досліджень (Б.Г. Ананьєв, А.І. Великороднова, Л.В. Занков, Б.І. Ігнатьєв, Б.М. Теплов, Ф.М. Шемякін та ін.). В них стверджується, що уявлення не можуть розглядатися як щось назавжди дане. Ясні й чіткі уявлення виникають не миттєво, у завершеному вигляді, а формуються, поступово вдосконалюючись і змінюючись під впливом все нових і нових цілеспрямованих сприймань.

Дослідження Т.Д. Каменщук, яка вивчала особливості формування просторових уявлень як складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями в розвитку вказується про те, що формування уявлень – процес складний і вимагає активного спеціально спрямованого втручання дорослого,

який повинен створити умови для його найбільшої ефективності. Разом з тим науковець зазначає фактори, від яких залежить даний рівень розвитку та чутливості аналізаторних систем організму дитини, навколишнє лінгвістичне середовище, рівень реалізації провідної діяльності (предметної, ігрової), а також, як зазначалося вище, від професіоналізму педагога, який використовує закономірності розвитку просторових уявлень в процесі виховання та навчання [86, с. 343].

Спеціальними тифлологічними дослідженнями (І.М. Гудим, Т.М. Костенко, В.В. Купрас, Н.Г. Морозова, Л.І. Плаксіна, С.О. Покутнєва, І.О.Сасіна, Т.П. Свиридюк, Л.І. Солнцева, В.О. Феоктістова та ін.), які стосувалися вивчення пізнавальної активності дітей з порушеннями зору, було встановлено, що внаслідок патології зору та ослабленості нервової системи інтерес до навколишнього середовища та активність дитини природним шляхом не збуджується. Вона потребує постійної стимуляції сприймання, збудження інтересу до навколишнього світу, допомоги у дослідженні властивостей предметів та явищ, їх різноманітних якостей і відношень, що забезпечить успішність розвитку пізнавальних інтересів; формування навичок диференціювання певних ознак, порівняння предметів та явищ, їх узагальнення. Систематична допомога з боку дорослого закладає передумови для формування чуттєвого досвіду, оволодіння навичками доступного полісенсорного сприймання світу на основі власних пізнавально-орієнтувальних дій та навчання.

Визначаючи вікові етапи формування пізнавальної активності, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, О.Г. Люблінська та ін. консатували, що найбільш сенситивним періодом для її розвитку є старший дошкільний вік.

У дослідженнях Т.М. Костенко було визначено загальні та специфічні труднощі формування пізнавальної активності старших дошкільників зі зниженим зором, виділено їх типи: особистісно-інформаційний (труднощі оперування інформацією про себе та її відтворення); діяльнісно-операційний (труднощі здійснення пізнавальних операцій); емоційно-регуляційний

(труднощі самоконтролю при виконанні діагностичних завдань та вираженні емоційного ставлення до виконуваної діяльності). Важливими для нашого дослідження є виділені науковцем специфічні труднощі формування пізнавальної активності у дошкільників зі зниженим зором, а саме: включення в роботу; низький інтерес до нової невідомої діяльності; утримання інструкції в пам'яті; наявність у пам'яті неповних, неточних уявлень; повільний темп працездатності, переключення з одного завдання на інше; низький рівень самостійності; тривожність (скручення або заламування стимульного матеріалу, посмикування пальців, скуйовдження волосся, маніпуляції з олівцем); діяти без інструкції або вказівки дорослого; мовленнєва пасивність у виділенні основного; збідненість навичок зображувальної діяльності (порушення співвідношення слова, образу та його відтворення); слабка вольова регуляція поведінки [100, с. 17].

Для дитини з порушеннями зору чуттєвий досвід, засвоєний у ранньому та дошкільному віці шляхом ознайомлення з властивостями та якостями предметів є визначальним для формування бази уявлень про навколишній світ, яким вона оперуватиме в подальшому. Нагромадження чуттєвого досвіду з різних джерел сприймання – це та основа, яка пришвидшує розвиток процесів мислення, мовлення, загострює увагу, збагачує інтелектуальні почуття, фантазію дітей. З огляду на це, найоптимальнішою сферою формування пізнавальної активності дитини як з нормальним, так і з порушеним зором, виступають процеси ознайомлення з навколишнім світом [57; 137; 200; 204 та ін.].

За Л.С. Виготським, розвиток пізнавальної діяльності дітей з глибокими порушеннями зору відбувається за загальними законами формування психіки дітей з нормальним зором, однак недоліки зору змінюють його динаміку та надають своєрідності.

Крім того, як відмічає відомий тифлолог О.Г. Литвак [117], відсутність або порушення зору різко обмежує повноту, точність, диференційованість чуттєвого відображення дійсності, що негативно впливає на інтелектуальний

розвиток дитини. Разом з тим, науковець звертає увагу на те, що джерелом мисленнєвої діяльності дітей з порушеннями зору є сприйняття навколишньої дійсності, що здійснюється за допомогою збережених органів чуття (зору, слуху) і при цьому важливу роль у пізнанні світу здійснює слово, яке допомагає дітям з порушеннями зору вийти за межі чуттєвого досвіду.

На той факт, що стан розвитку уявлень про форму та величину предметів у дітей з порушеннями зору обумовлений станом зору, вказує Л.І.Плаксіна. Дослідження науковця [160], спрямоване на вивчення особливостей уявлень про форму та величину предметів у дітей з косоокістю та амбліопією показало, що на п'ятому році життя у них ще не сформовані дії диференціації, ідентифікації та співвіднесення форми сенсорних еталонів (геометричних фігур) із формою реальних предметів та їх зображень. Крім того, автор вказує на те, що тактильно-зоровий спосіб виділення та аналізу форми, на відміну від зорового, дає можливість даній категорії дітей успішніше аналізувати форму та величину предметів. Це вказує на необхідність активного включення в процесі зорового сприймання інших видів сприймання: тактильно-рухових, зорово-рухових тощо. При цьому дітей необхідно вчити способам обстеження, порівняння, аналізу, співвіднесення та класифікації форми та величини предметів, як їх основних ознак.

У дослідженнях І.М. Гудим [52, 153] здійснено порівняльний аналіз особливостей формування уявлень у дітей дошкільного віку в нормі та при порушеннях зору. Автор вказує на те, що у молодшому дошкільному віці дитина виконує завдання, пов'язане з обстеженням предмету, тільки при безпосередньому керівництві даним процесом з боку дорослого. Процес сприймання у дитини з нормальним зором у цьому віці І.М. Гудим характеризує як емоційне та активне, що проявляється у прагеннні дітей потримати предмет у руках, але в той же час вони не здатні самостійно виділяти і називати його ознаки. Сприймання зороводепривованої дитини в цьому віці характеризується автором, як пасивне, оскільки предметне

оточення і особливо природний простір для такої дитини – це або розмиті нечіткі кольорові плями, чи просто темрява.

Діти середнього дошкільного віку, як зазначає І.М. Гудим, вже мають можливість усвідомити мету спостереження, яку ставить перед ними дорослий при організації обстеження предметів. На п'ятому році життя діти вчаться обстежувати предмети, визначаючи взаємне розміщення частин предмета відносно основної його частини, виділяючи його форму, величину та колір. Діти з порушеннями зору потребують організації їх аналізуючого сприймання з боку дорослого, використовуючи навідні запитання [153, с. 33].

У розвитку сприймання дітей старшого дошкільного віку значну роль починає відігравати мислення: діти упізнаючи предмети, порівнюють їх, спираючись на власний життєвий досвід, вчаться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між предметами і явищами. Як зазначає І.М. Гудим, діти старшого дошкільного віку з нормальним зором починають самостійно використовувати дослідницькі дії для виділення якостей, властивостей предметів і матеріалів у власній діяльності, чого не вміють робити їх однолітки зі зниженим зором через збіднений чуттєвий досвід і обмежену можливості сприймання. Таким чином, робота з ознайомлення з навколишнім світом вимагає від педагога посиленого педагогічного керівництва процесом сприймання дитини зі зниженим зором, а також спеціальної організації процесу спостереження при самостійному сприйманні дітьми предметів та явищ для виділення доступних їх розумінню суттєвих ознак.

Для збереження уявлень дітей з порушеннями зору велике значення має повторне сприймання і відтворення образів пам'яті в діяльності (Л.І. Солнцева). Труднощі та обмеження, що виникають при порушеннях зору під час вторинного сприймання об'єктів, впливають і на збереженість їх уявлень. За відсутності підкріплень (повторних сприймань) образи пам'яті слабшають, стають фрагментарними і погано диференціюються. Відбувається порушення уявлень про образ майже до повної втрати

відповідності образу оригіналу. Л.І. Солнцева робить висновок, що нестійкість уявлень, як і інші характерні їх особливості, залежить від стану зорового аналізатору дитини. Зниження гостроти зору сприяє швидшому порушенню образів пам'яті [203].

Г.М. Галактіоновою була розроблена комплексна програма дій, спрямованих на створення умов для формування предметних образів, активізації пізнавальної діяльності у старших дошкільників з косоокістю та амбліопією. В її основу автор поклала спільну роботу тифлопедагогів та вихователів. Основною формою корекційно-розвивальної роботи є комбіновані заняття із формування уявлень про навколишній світ з елементами зображувальної діяльності, які проводить тифлопедагог спільно з вихователем, що дає можливість використовувати в різних взаємодіях багато цікавих та дієвих прийомів навчання дітей. Оскільки зображувальна діяльність є дуже важливим і привабливим видом занять для дітей дошкільного віку, що сприяє відображенню навколишньої дійсності та розвитку психічної сфери в цілому, то на таких заннятях, за твердженням Г.М. Галактіонової, можна сприяти виправленню недоліків у розвитку предметних образів дітей. Корекційно-розвиткове навчання включає наступні напрямки роботи: підготовча робота до формування у старших дошкільників з порушеннями зору предметних образів і відображення їх в зображувальній діяльності; навчання дитини полісенсорним способам обстеження предметів; уточнення та розширення уявлень дошкільників про зовнішні властивості та якості предметів у процесі формування предметних зображень; розвиток здібностей дітей оперувати предметними образами, наочними уявленнями про предмети та їх відношення [39, с. 75-76].

Аналіз результатів досліджень провідних вітчизняних науковців у галузі тифлології (І.М. Гудим, І.О. Сасіна, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьова, С.В. Федоренко та ін.) дозволив визначити основні труднощі формування уявлень про навколишній світ у дошкільників зі зниженим зором: знаходження необхідної інформації, виділення суттєвого; здійснення

операцій порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, оперування поняттями, судженнями; відтвореннння інформації з власного досвіду; складність застосування знань у нестандартних ситуаціях; здійснення самоконтролю та самооцінки в процесі виконання завдань, що виявляється у некритичності до помилок сприймання зорових образів (образ сприймається без співвідношення з реальним предметом в об'єктивній дійсності) [52; 191; 192; 200; 201 та ін.].

Специфічні причини труднощів засвоєння знань, умінь і навичок є фізіологічно обумовлені та пов'язані з недостатністю використання компенсаторних механізмів, що виявляються в ненапрацьованості гнучкої взаємодії аналізаторних систем та в несформованості здатності переносити образ з однієї модальності в іншу.

Узагальнення результатів наукових досліджень [117; 136; 161; 192; 200; 203 та ін.], дозволило зробити нижче наведені висновки щодо розвитку та формування уявлень у дітей зі зниженим зором.

Порушення зору негативно впливають на цілісність сприймання об'єктів та процесів навколишньогоо світу. У дітей наявні збіднені, фрагментарні уявлення (інколи й викривлені), поняття про природні предмети та явища неповні, не підкріплені чуттєвими образами, порушена ступінь узагальненості понять. Все це негативно впливає на мисленнєві процеси, формування мовлення, пам'яті та уяви. Тому дитину слід навчити користуватися збереженим зором: не просто споглядати об'єкт природи, а бачити його характерні ознаки, навчити виділяти контур об'єкта із фону, правильно його обстежувати, використовуючи всі збережені органи відчуття. Таким чином, основою розвитку уявлень у дітей з вадами зору є дотиковий та слуховий аналіз і синтез об'єктивної дійсності. Унаслідок порушення зору відбувається перебудова коркової нейродинаміки та всієї аналізаторної діяльності, в основі якої лежить умовно-рефлекторний принцип роботи центральної нервової системи. Спираючись на закономірності компенсації, за допомогою спеціальних засобів і створення необхідних умов для

попередження і подолання труднощів, обумовлених порушенням зору, можливо досягнути всебічного розвитку розумових і фізичних здібностей у цієї категорії дітей (М.І. Земцова, Б.І. Коваленко, Н.С. Костючек, В.В. Купрас, Ю.О. Кулагін, Т.П. Свиридюк, Л.І. Солнцева, Є.П. Синьова, С.В. Федоренко, Н.С. Царик, Ф.М. Шемякіна та ін.).

1.2. Теоретико-методичні підходи до формування природничих уявлень у дітей дошкільного віку

В Базовому компоненті дошкільної освіти визначаються вимоги до рівня освіченості, вихованості і розвиненості дитини старшого дошкільного віку, зокрема подані вимоги до рівня компетенцій дитини з освітньої лінії «Дитина у природному довкіллі», що «містить доступні дитині дошкільного віку уявлення про природу планети Земля та Всесвіт, розвиток емоційно-ціннісного та відповідального екологічного ставлення до природного довкілля. Природнича освіченість передбачає наявність уявлень дитини про живі організми і природне середовище, багатоманітність явищ природи, причинно-наслідкові зв'язки у природному довкіллі та взаємозв'язок природних умов, рослинного і тваринного світу, позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи. Ціннісне ставлення дитини до природи виявляється у її природодоцільній поведінці: виважене ставлення до рослин і тварин; готовність включатись у практичну діяльність, що пов'язана з природою; дотримування правил природокористування» [6, с. 7]. В Базовому компоненті уявлення про біологічні елементи природи розглядаються у взаємозв'язках і взаємообумовленості, що сприяє розумінню дитиною того, що людина є складовою природи, і стосунки її з природою повинні бути екологічно-доцільними.

Отже, загальним підходом у формуванні особистості дитини через зміст освітньої лінії «Дитина у природному довкіллі» є застосування комплексного підходу в оволодінні відомостями про природне довкілля через

взаємозв'язок повітря, води, ґрунту, рослин, тварин, людей, що передбачає розвиток чуттєвої сфери, засвоєння певного кола знань та оволодіння практичними вміннями. Цей підхід є важливим для визначення методології нашого дослідження, оскільки він передбачає застосування і особистісно-діяльнісного підходу у навчально-виховній і корекційній роботі по формуванню природничих уявлень у дошкільника, на важливість якого вказували провідні науковці, зокрема Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.В. Рибалка, Л.С. Рубінштейн та інші.

Вивченням проблем природничого виховання дітей займалися відомі педагоги минулого О.В. Духнович, Я.А. Коменський, Г.Й. Песталоцці, Б.Е. Райков, С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський, Є.І. Тихеєва, К.Д. Ушинський [64; 97; 181; 188; 209; 212; 215] та інші.

Свого часу видатний педагог-мислитель Я.А. Коменський підкреслював, що людина – це частина природи, і вона повинна розвиватися за її законами [97]. У свою чергу Й.Г. Песталоцці вважав, що єдиний, справжній фундамент людського пізнання – сприйняття природи і весь запас знань, які людина здобуває за допомогою відчуттів, є результатом уважного ставлення до природи [97].

Видатний педагог та організатор дошкільного виховання Є.І. Тихеєва розглядала природничі екскурсії як засіб формування у дітей конкретних уявлень про природу. Вона зуміла практично довести важливість екскурсій і прогулянок для всебічного розвитку дітей [212].

А в Україні в цей час С.Ф. Русова переконливо доводила, що природознавство можна визнати за «першу науку малих дітей», а знайомство дітей з природними об'єктами має проводитися на живих об'єктах та справжніх явищах. Вона також підкреслювала, що ніяка модель, ніякий малюнок не може дати кращого початкового знайомства з об'єктом природи, ніж сама природа. Тому саме екскурсії та безпосередні спостереженнях самих дітей – найкращі методи, що викликають інтерес дитини і найповніше задовольняють її зацікавленість та формують уявлення про природу [188].

С.В. Русова писала: «Перше природознавство пояснює дитині те життя, яке вона бачить навкруги себе: в саду, в лісі, в полі, у ставку, на річці, усе біологічне оточення, серед якого вона живе й на яке треба звернути увагу дітей. Дерева, квіти, хліба, городина – мають стати цілком знайомими і своїми індивідуальними рисами, і своїм призначенням для людей; дитина повинна розпізнавати птахів з їх співу, з яєць та гнізд, які з них мандрують, які постійно живуть навколо нас. Вихователь повинен постійно викликати в дитині любов, інтерес до природи та її явищ і процесів. Потрібно, щоб вихователь сам любив природу, сам захоплювався екскурсіями і спостереженнями» [188, с. 264-265].

Важливим для нашого дослідження є той факт, що у переліку навчальних дисциплін, передбачених для підготовки вихователів, саме вивченню природознавства С.Ф. Русова відводила одне із основних місць і ставила його на друге місце після фізіології.

Погляди С.Ф. Русової поділяв і відомий педагог В.О. Сухомлинський, який надзвичайно любив природу. В численних своїх працях він пропагував вивчення природи, яка мала, на його погляд, величезне значення у виховному процесі. Зокрема, він вказував на те, що природа – це світ, в якому дитина народжується, пізнає навколишню дійсність і саму себе, з одного боку вона полегшує виховну роботу, а з іншого – ускладнює, тому, що робить її багатшою та багатограннішою [209, с. 536-537].

Широко використовував у своїй педагогічній роботі В.О. Сухомлинський «уроки мислення» серед природи, які умовно можна поділити на два види:

– логічного типу, спрямовані на формування системи наукових знань про закономірності розвитку природи і розвиток пізнавальних здібностей дітей («Живе і неживе», «Неживе пов’язане з живим», «Все в природі змінюється», «Сонце – джерело життя»);

– художнього типу, що сприяють розвиткові естетичних сприймань, емоційної пам’яті, образного мовлення («Перший зимовий ранок», «Світ

квітів серед зими», «Сонце після літнього дощу», «Веселка над річкою», «Дванадцять відтінків вбрання осіннього лісу – як їх назвати») [209].

Високо оцінює досвід В.О. Сухомлинського щодо виховання та розвитку дітей засобами природи сучасний відомий дефектолог В.М. Синьов. Так, описуючи шляхи залучення розумово відсталих дітей до краси природи, він звертає увагу на те, що саме В.О. Сухомлинський називав її нічим незамінним джерелом емоційного розвитку дитини [196, с. 200].

Великий внесок у розробку питання про використання природи у початковому вихованні й навчанні зробив також К.Д. Ушинський. Він вважав неможливим початкове навчання без вивчення природи. К.Д. Ушинський називав природу «все розвиваючою» і у своїх працях розкривав можливості використання її для розумового, морального, естетичного і фізичного виховання дітей [216].

Підкреслюючи значення природи для розумового розвитку дітей під час початкового навчання, К.Д. Ушинський вказував, що природа є першоджерелом реальних вражень, вона близька дитині і вихователь не знайде більш багатого, доступного, різноманітного матеріалу, ніж матеріал навколишньої природи. Логіка природи – найдоступніша для дітей логіка – наочна і неспростовна. Ознайомлення з природою дає змогу наочно і практично засвоювати причини і наслідки, робити висновки, розвивати мовлення, тому початкове навчання потрібно будувати на природному матеріалі [215; 216].

Продовжуючи реалізацію ідей К.Д. Ушинського, А.С. Симонович в навчальний процес увів заняття з ознайомлення з рідною природою (заняття з краєзнавства). На таких заняттях зі старшими дошкільниками проводились цікаві фізичні досліди, екскурсії до природних екосистем, під час яких діти спостерігали зміни в природі. Прогулянки та екскурсії супроводжувались бесідами, зборами різних предметів – рослин, камінців тощо. На наступних заняттях дітям читали тексти про світ природи з метою поглиблення знань.

Аналізуючи роботи відомих педагогів минулого (С.Ф. Русової, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського та ін.) необхідно відмітити, що вони вказували не лише на те, як природа впливає на розвиток та формування особистості, але й активно відмічали, що необхідно навчити та виховати молоде покоління, яке здатне бережливо ставитися до природи як до національного суспільного багатства, вмітиме передбачати наслідки своєї поведінки, а також дій інших людей у природі, охороняти та примножувати багатства рідної природи.

Так, В.О. Сухомлинський писав: «Кожен з нас – «природа, що стала людиною». Людина доти могутня й непереможна, доки вона вірна законам природи – пізнаним і непізнаним, не нею встановленим. Активно впливати на природу, але при цьому залишатися її сином, бути вінцем її творіння і водночас володарем її сил, по-синівськи бережливо ставитися до неї – ось яку позицію нам треба виховувати в учнів в процесі їх взаємодії із природою» [209, с. 143].

У свою чергу сучасні науковці А.М. Богуш, Н.В. Гавриш звертають увагу на те, що в процесі ознайомлення дітей зі світом природи необхідно формувати у них цілісне уявлення про світ, у якому дещо існує само по собі (кругообіг води у природі, сезонні зміни, природні ландшафти, пояси, клімат, рух сонця і місяця, залежності й закономірності існування екологічного ланцюга тощо); про щедрість природи, яка дарує можливість жити (сонце, повітря, вода, корисні копалини, продукти харчування, одяг тощо) й оточує піклуванням, надає енергії. Водночас невід'ємним повинно бути усвідомлення того, що природа сподівається на людину, чекає від неї зворотного зв'язку, піклування, участі, тобто того, що людина сама може дати природі. Науковці стверджують, що усвідомлення означеного факту допомагає дитині відчувати відповідальність за своє власне здоров'я, за збереження природи, частиною якої вона себе відчуває. Поступово формується екологічне мислення, яке стимулює дітей до активних дій, тобто йдеться про формування життєвої позиції [15].

Сьогодні питання екологічної освіти та виховання як в Україні, так і в усьому світі, є одним з найактуальніших, йому присвячуються теоретичні та експериментальні дослідження в різних наукових галузях. Різні аспекти формування екологічної культури у дітей дошкільного віку розкривають дослідження Т.Т. Андреєвої, О.А. Ванцовської, Н.М. Кот, К.Л. Крутій, Н.В. Лисенко, С.П. Миронова, Т.С. Науменко, З.П. Плохій [4; 19; 104; 106; 116; 136; 141; 162] та ін. Роботи даних науковців поклали початок екологічному підходу в ознайомленні дітей з природою. В них визначається, що формування уявлень у дітей про навколишній світ, а на їх основі й екологічної культури дитини, потрібно розпочинати якомога раніше, тобто з перших років її життя, оскільки саме в дошкільному віці в дитини мають бути закладені елементарні основи екологічної культури та знання про екологічно-доцільну поведінку людини. Акцентується увага на тому, що дошкільний вік – найважливіший етап у становленні екологічного світогляду людини, що передбачає створення передумов гуманної взаємодії з природним довкіллям, тому потрібно саме з цього віку формувати знання про природу.

Відомий в Україні науковець у сфері дошкільної освіти К.Л. Крутій [106, с. 3] визначає, що формування компетентності у дітей дошкільного віку у сфері «Природа» можливе за наступних умов:

– забезпечення активізації у дітей таких розумових операцій, як аналіз, порівняння, зіставлення, синтез та ін.;

– формування в кожної дитини елементарної екологічної культури, цілісного уявлення про природне середовище як системи «природа-людина-суспільство-природа»;

– розвиток у дітей дошкільного віку вміння сприймати навколишній світ за допомогою органів чуття;

– планування занять з дітьми на основі принципів науковості, послідовності та систематичності.

Головний принцип ознайомлення дітей дошкільного віку з неживою природою К.Л. Крутій характеризує як безпосереднє вивчення об'єктів та явищ, результати якого повинні узагальнюватися, фіксуватися та відбиватися в діяльності дошкільнят [106, с. 4].

В теоретичних та експериментальних дослідженнях З.П. Плохій розкриті зміст і методика навчання дітей середнього й старшого дошкільного віку розумінню цілісності природи (на матеріалі тваринного світу як однієї з ланок природного ланцюжка залежностей) і впливу людини на неї; науково обґрунтовані знання про екологічні взаємозв'язки, доступні розумінню дітей даного віку. З.П. Плохій у своїх роботах визначає важливі для нашого дослідження питання використання поняття жива та нежива природа. Зокрема, вона визначає, що недоречно використовувати у спілкуванні з дітьми саме ці терміни, оскільки діти мислять образами і у них може «сформуватися уявлення, що існує дві природи і одна з них – нежива, тобто мертва. Таке хибне уявлення може виникнути внаслідок недостатньої кваліфікації дорослого, який вводить дитину у світ природи». Відповідно, З.П. Плохій пропонує використовувати такі терміни: «живий організм» та «неживий об'єкт природи» [162, с. 18].

У своїх роботах Н.В. Лисенко обґрунтувала й апробувала модель процесу екологічного виховання, в основу якої покладені систематизовані знання про закономірні явища життя рослин і тварин, з якими стикається дитина. Важливого значення у формуванні природничих уявлень Н.В. Лисенко надає організації пошуково-дослідницької діяльності дітей, якій вона дає наступне визначення – «це організована педагогом діяльність дітей, у якій вони шляхом самостійного відкриття природи, розв'язання проблемних завдань, практично перетворювальних дій одночасно оволодівають новими знаннями, а також вміннями та навичками їх подальшого самостійного набуття» [115, с. 2].

Важливого значення у формуванні природничих уявлень дошкільників Г.В. Бєлєнька, С.Ф. Ковтун, Л.Н. Прохорова, Д.І. Струннікова та ін. надають

дослідно-експериментальній діяльності вчені Адже, як відмічають автори, у дослідницькій роботі пошукове завдання виконується практично, тобто здійснюється перехід розумових дій від наочно-дійових до вербальних. Крім того, результати, які діти отримують після проведення дослідів та експериментів, стимулюють пізнавальний інтерес, розвиток спостережливості, мисленнєвої діяльності тощо.

Досліджуючи наступність дошкільного навчального закладу і школи в ознайомленні з природою дітей старшого дошкільного віку, Д.І. Струннікова в своєму дослідженні акцентує увагу на узгодженні змісту програмового матеріалу, що передбачає поступове ускладнення, розширення та поглиблення знань, умінь і навичок на кожній ланці освітньої системи, а також впровадженні ефективних педагогічних технологій і організації спільних форм навчальної діяльності між старшими школярами і учнями молодших класів [208].

Праця у природі в ряді досліджень [15; 83; 95; 133 та ін.] визначається також фективним методом формування уявлень про живу та неживу природу у дошкільників, оскільки сприяє розвитку умінь використовувати набуті знання безпосередньо у практичні діяльності. Однак, необхідно відмітити, що вона стає ефективним засобом виховання лише тоді, коли виникає за власним бажанням дітей, тобто не повинна бути роботою, яку слід виконувати тому, що так звелів дорослий. Праця в природі має стати джерелом задоволення моральних, емоційних та інтелектуальних потреб дітей.

У дослідженнях Н.М. Кот акцентується увага на необхідності педагогічної взаємодії між дошкільним навчальним закладом і родиною в розв’язанні завдань екологічного виховання дошкільників, а на основі них – формування природничих уявлень. Також Н.М. Кот у своїх дослідженнях розкриває важливе значення спостережень, які організовують під час навчальних екскурсій педагоги. Вона акцентує увагу на тому, що спостереження забезпечують безпосередній контакт дитини з об’єктами

природи, в результаті якого у неї формуються реалістичні уявлення про об’єкти і явища природи та зв’язки між ними [104].

Принциповим напрямом зміни пріоритетів цілей дошкільної освіти є реалізація особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти, заявленої в Базовому компоненті дошкільної освіти [6], що передбачає гармонійний і різнобічний її розвиток та формування особистості, створення в умовах дошкільного навчального закладу розвивального життєвого простору, сприятливого для закладання основ компетентності дитини. А природа є не лише фактором задоволення фізіологічних та матеріальних потреб людини. Взаємодія з нею збагачує духовний світ дитини, сприяє розвитку моральних якостей, розширює світогляд, є невичерпним джерелом всебічного розвитку особистості. Відповідно до Базового компонента педагоги ознайомлюють дітей дошкільного віку з природними явищами та об’єктами, із сезонними змінами, що відбуваються в природі тощо [6]. Важливим є вивчення екологічних законів якомога раніше. Адже набуття кожною дитиною екологічних знань сьогодні сприяє дбайливому ставленню до природи в майбутньому.

У своїх дослідженнях О.А. Ванцовська зазначає, що екологічне виховання – це не лише процес цілеспрямованого впливу суспільства на дітей та їхню позицію стосовно природного середовища, а й простір міжособистісних стосунків, у яких формується цілісна культура особистості та її невід’ємна екологічна складова. Виховання покликане значно посилити пізнавальні можливості дітей завдяки формуванню у них допитливості та стійкого інтересу до довкілля [19].

Вивченню уявлень і понять про природу у дітей присвячено роботи М.М. Скаткіна, в яких він розкриває ряд методичних прийомів організації правильного сприймання дітьми предметів і явищ та утворення на основі цього чітких уявлень.

Як зазначалося вище, відповідно до Базового компоненту, головною умовою екологічного виховання є формування компетентності дошкільника з

освітньої лінії «Дитина у природному довкіллі» завдяки створенню розвивального предметного середовища, що передбачає набуття уявлень про самоцінність та неповторність компонентів природи, прояв гуманних почуттів до живих істот, оволодіння початковими вміннями відчувати красу та милуватися нею, виважено поводитися в довкіллі, знати правила безпечної поведінки у природі [6].

Без сумніву, важливим фактором розвитку дитини є розвивальне середовище, яке в психолого-педагогічній літературі визначається як комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у дошкільному закладі [106; 109; 115; 120; 145; 163 та ін.].

На важливість створення належних матеріальних умов для здійснення екологічного виховання вказується в роботах Н.М. Горопахи, К.І. Золотової, Г.П. Лаврентьєва, Л.В. Лохвицької, М.М. Марковської, С.П. Миронової, Т.С. Науменко, Н.О. Рижової, які розкривають зміст середовища екологічного розвитку, яке складається з різноманітних елементів, де кожний виконує свою функцію. Так, в своїх дослідженнях Н.О. Рижова надає важливого значення розвитковому предметному середовищу дошкільного навчального закладу, серед основних складових якого виділяє екологічну кімнату, лабораторію та екологічну стежинку, які дозволяють формувати природничі уявлення у взаємозв’язках живої й неживої природи [186].

Результати досліджень Т.С. Науменко свідчать про недостатню екологічну вихованість дітей старшого дошкільного віку. До критеріїв та показників екологічної вихованості вона відносить якість екологічних уявлень (обсяг, системність, реалістичність, усвідомленість), тип ставлення до природи (емоції та мотиви), характер діяльності та поведінки дитини у природі (уміння й навички догляду за об’єктами природи, вчинки). Процес оптимізації екологічного виховання необхідно здійснювати за рахунок комплексного впливу на когнітивну, почуттєву та діяльнісну сферу особистості [141].

Т.С. Науменко запропонована методика використання авторських казок у процесі екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку, яка реалізовується у трьох напрямах (робота з дітьми, з педагогами дошкільних закладів, з батьками), серед яких провідним виступала робота з дітьми, що складалась з трьох етапів: 1) закріплення знань дітей про об'єкти та явища природи, формування позитивного емоційного ставлення до неї засобами авторської казки природознавчого змісту; 2) формування уявлень про зв'язки й залежності у природі, розвиток емоційно-ціннісного ставлення за допомогою авторської казки; 3) формування уявлення про цілісність природних систем і людину як частину природи, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення засобами авторської казки природознавчого змісту, мотивація екологічно доцільної поведінки та діяльності [141].

На доцільність використання казок у формуванні природничо-екологічних компетенцій дошкільників вказується і в роботах Г.В. Бєлєнької, Н.М. Горопахи, Н.В. Лисенко, С.М. Ніколаєвої, З.П. Плохій та ін. У даних роботах висвітлено психолого-педагогічні особливості використання казки в процесі ознайомлення дітей з природою, визначено та доведено ефективність використання казок в екологічному вихованні дошкільників, представлено ефективні методи, прийоми, технології роботи з казками, а також варіанти авторських казок.

Розглядаючи погляди сучасної педагогічної науки на формування екологічної освіти у дітей дошкільного віку нами було з'ясовано, що важливою умовою становлення компетентності в дошкільників у цій сфері життєдіяльності є ознайомлення їх з предметним світом. Ознайомлення з тим, що оточує, збагачує чуттєвий досвід дитини – вчить її бути уважною до навколишнього: дивитися і бачити, слухати і чути, обмацувати і відчувати. Збагачення чуттєвого досвіду нерозривно пов'язане з розвитком чуттєвого пізнання: відчуттів, сприймань та уявлень. Формування адекватних уявлень про навколишній світ створює чуттєву основу слова і готує дитину до сприйняття словесних описів об'єктів, явищ і стосунків. У процесі

ознайомлення зі світом природи діти вчаться бачити і розуміти різні взаємозв'язки, залежності, що існують в природі.

Так, дослідження С.М. Ніколаєвої [144] довело, що діти 5-7 років характеризуються значними можливостями пізнання різноманітних залежностей природи. Автор вважає, що формування екологічних уявлень може йти протягом усього дошкільного віку, але в молодшому дошкільному віці діти можуть простежувати лише окремі зв'язки, в той час, як в старшому, при послідовній роботі, розуміти зв'язки цілого комплексу ознак.

В роботах З.П. Плохій [162; 163] відмічається, що за умови спеціальної організації спостережень старші дошкільники можуть простежити і зрозуміти ланцюги зв'язків усередині рослинного угрупування. Є.Ф. Терентьєва також вказує на те, що старші дошкільники можуть встановлювати більш складні (багатоланцюгові) зв'язки, ланцюжки зв'язків, взаємозалежності всередині лісового угрупування, луків, водойми, причини відльоту птахів; залежність життя рослин і тварин одночасно від ряду факторів. Тобто у них уже формуються достатньо правильні та повні картини оточуючої їх природи.

Як свідчать дослідження [62; 67; 88; 111 та ін.], сучасні дошкільники володіють досить великим об'ємом знань про природу. Але часто ці знання формуються стихійно, під впливом телевізійних передач, реклами, літератури та мультфільмів. Як відзначав Л.С. Виготський, в стихійному досвіді дошкільників спочатку виникають передпонятійні утворення – комплекси, псевдопоняття.

Загальновідомо, що лише в процесі цілеспрямованого, організованого навчання можна сформувати правильні та повноцінні поняття. Саме на це і має бути спрямований процес ознайомлення дошкільників зі світом живої та неживої природи. Організовуючи даний процес необхідно враховувати особливості мотивації до навчання на кожному віковому етапі дошкільника. Так, наприклад, якщо в молодшому дошкільному віці серед мотивів навчання переважає безпосередньо емоційне ставлення дитини, то в старшому

дошкільну віці при збереженні даного мотиву з'являються нові: мотиви суспільної необхідності і пізнавальний інтерес, який за певних умов стає достатньо стійким і активним [162].

Важливою умовою формування пізнавальної активності старших дошкільників є поступове ускладнення змісту знань. Але, як зазначає Т.М. Поніманська, до цих знань висуваються певні вимоги, а саме: відносна узагальненість, системність, яка виражається в необхідності засвоїти суттєві зв'язки в галузі суспільного життя та явищ природи, узагальнюючі поняття (дикі та домашні тварини, перельотні птахи тощо).

Внутрішні та зовнішні чинники формування пізнавальної активності слабозорих дошкільників визначені в роботі Т.М. Костенко. До внутрішніх чинників науковець відносить інтелектуальні вміння, увагу, загальну обізнаність, вербальну та невербальну комунікацію, пізнавальний інтерес, мотив навчання, допитливість, здатність до аналізу причино-наслідкових зв'язків. У свою чергу зовнішні чинники представлено сімейним та педагогічним середовищем [100, с. 17].

Науковець у галузі дошкільної педагогіки Н.М. Кот вказує на те, що до п'яти років у дитини уже має бути сформовано ряд уявлень про навколишнє середовище, що може слугувати основою для екологічного виховання в старшому дошкільному віці. Саме по відношенню до 5-6 річних дітей можна говорити про більш поглиблене вивчення й сприймання природи, екологічне виховання, що обумовлено їх психологофізіологічними особливостям. Автор зазначає, що в старшому дошкільному віці відбувається формування нового типу поведінки, який залежить від стосунків дитини з однолітками та дорослими. Визначальну роль при цьому відіграє ставлення дитини до вчинків і поведінки дорослих людей [104].

О.В. Запорожець відмічав, що діти старшого дошкільного віку уже не обмежуються пізнанням окремих конкретних факторів, а намагаються проникнути в суть речей та зрозуміти взаємозв'язки, що існують між ними. Стає можливим формування уявлень та елементарних понять, які можуть

стати основою системи знань. Доведено, що в 5-6 років у дитини відбувається перехід до мислення загальними уявленнями, розвивається здібність порівнювати предмети, об'єднувати їх за схожими ознаками, виражати свої думки в слові, висловлювати певні судження. З'являється здібність до екологічного мислення [73].

Враховуючи те, що основні закономірності розвитку дітей з порушеннями зору є спільними зі зрячими дітьми (Л.С. Виготський, М.І. Земцова, О.Г. Литвак), необхідно всебічно використовувати ранній і дошкільний вік як найбільш сенситивний для отримання уявлень про навколишні предмети живої та неживої природи і мовленнєвого оформлення сприймань та уявлень в цій області.

Для визначення оптимальних шляхів формування у дошкільників зі зниженим зором уявлень про об'єкти неживої природи розглянемо, як це питання досліджувалося в тифлопедагогіці.

Загальновідомо, що успішне засвоєння знань про навколишній світ можливе тоді коли органи відчуттів дитини функціонують нормально. Як зазначає Л.І. Плаксіна, при відсутності або частковій втраті органів відчуття дитина може не отримати або отримати неповноцінну інформацію, тому світ її вражень стає вужчим та біднішим [161, с. 15].

Способи формування уявлень про природу у дітей з порушеннями зору висвітлені у наукових дослідженнях Ю.О. Войтюка, І.М. Гудим, В.С. Ізотової, Н.І. Малюхової, О.О. Набоченко, С.О. Покутнєвої, Б.К. Тупоногова, Н.С. Царик [32; 52; 80; 128; 139; 166; 213; 234] та ін.

Зокрема, в ході експериментального дослідження формування уявлень про живі об'єкти у сліпих дітей Н.С. Царик зробила висновок, що більшість досліджуваних мають дуже бідні, нерозчленовані, схематичні, а іноді й далекі від дійсності уявлення про знайомі їм свійські тварини й овочеві рослини. Для формування конкретних уявлень про живі об'єкти у сліпих дітей автор великого значення надавала активізації самостійної цілеспрямованої діяльності учнів, яка базується на чуттєвому сприйманні

живої природи. Форми практичної діяльності, визначені автором, наступні: екскурсії в природу, елементарні досліди, робота в куточку живої природи і на пришкільній ділянці тощо. Але під час організації роботи з дітьми, які мають порушення зору, необхідно передбачувати систему завдань, зміст і методику роботи, що буде спрямована як на свідоме засвоєння знань, так і на формування диференційованих уявлень про живу природу [234].

Експериментальні дослідження С.О. Покутнєвої стосувалися питання розвитку усного зв'язного мовлення дошкільників з порушеннями зору під час ознайомлення з навколишнім світом, а також пошук шляхів та засобів корекції пізнавальної діяльності у процесі даного виду діяльності [166].

В низці своїх теоретичних досліджень Ю.О. Войтюк [31; 32] наголошує на вдосконаленні форм, засобів і методів проведення занять з природознавства в школах для дітей з порушеннями зору. Зокрема, науковець зазначає, що збагачення сенсорного досвіду, формування природничих уявлень у дітей з порушеннями зору найефективніше досягається за допомогою виїзних екологічних таборів й екскурсійно-практичної роботи в природі на спеціально організованих навчальних маршрутах – екологічних стежках.

Дослідження Ю.О. Войтюка знайшли своє відображення в розробленій автором спільно із Я.П. Дідух, О.Т. Крижанівською та О.Т. Попович методиці організації екологічної стежки в школах для дітей із вадами зору. Основні завдання її організації визначені наступним чином: ознайомлення відвідувачів з об'єктами живої та неживої природи; розробка та проведення у відповідних пунктах стежки теоретичних і практичних занять з природознавства; пропаганда природоохоронних заходів, інформування про пам'ятки природи, культури, що знаходяться на маршруті; корекційна та оздоровча дія природних чинників на людей з особливими потребами [61].

У своєму дисертаційному дослідженні Н.І. Малюхова розглядає особливості уявлень про неживу природу у слабозорих дітей з інтелектуальною недостатністю. Так, нею було проведено констатувальне

дослідження за результатами якого було виявлено, що сприймання неживої природи у слабозорих дітей з інтелектуальною недостатністю є глибоко специфічним. У зв'язку з цим виникають нечіткі, неповні, неконкретні, а деколи спотворені уявлення (навіть про більш знайомі предмети), які не відповідають дійсності [128].

Як показують дослідження Н.І. Малюхової прогалини в уявленнях слабозорих дітей з інтелектуальною недостатністю про неживу природу пояснюються значною мірою недосконалістю прийомів і методів, що застосовуються в практиці навчання і виховання цієї категорії дітей.

Для формування чітких і конкретних уявлень про неживу природу у даної категорії дітей доцільно використовувати різні засоби практичної діяльності: предметно-практичні дії, гру, малювання, а також вербальні вправи тощо. Це обумовлюється тим, що на даному етапі вікового розвитку дітей зі складним дефектом найбільш звичним і доступним видом їх діяльності є ігрова та предметно-практична. У зв'язку з цим у процесі корекційного навчання необхідно широко використовувати такі засоби і прийоми, які забезпечують сприймання та конкретизацію уявлень дітей на основі інтенсифікації їх практичної і мовленнєвої діяльності.

До того ж Н.І. Малюхова [128] вважає, що для успішного формування уявлень про неживу природу потрібне удосконалення методики вивчення природи в напрямку використання більш ефективних засобів і прийомів розвитку пізнавальних можливостей дітей зі складним дефектом.

У свою чергу, О.О. Набоченко при формуванні уявлень про навколишній світ у незрячих дітей, великого значення надає предметно-практичній діяльності, а саме – рельєфному малюванню. За допомогою малювання, як провідного виду дитячої творчості, тифлопедагог має можливість подолати фрагментарність, схематизм та недостатню узагальненість уявлень про навколишній світ [139].

Використання засобів рельєфного малювання для формування уявлень сліпих молодших школярів про живу природу вимагає застосування

різноманітних прийомів, технологій та їх поєднання. Зокрема, О.О. Набоченко в процесі проведення експериментального дослідження було доведено, що для формування уявлень про природу на уроках образотворчого мистецтва (рельєфного малювання) важливо дотримуватись наступної послідовності дій: рельєфне зображення об'єкта на початку та наприкінці уроку; послідовне використання натуральної наочності та рельєфних малюнків; формування уявлень про навколишній світ на основі використання тактильних відчуттів власного тіла; стимулювання творчого відтворення дітьми сформованого уявлення, що дозволяє дітям на основі усного або реального малюнку самостійно змінити наприкінці уроку зображення запропонованого об'єкта відповідно до власного задуму [139].

Дослідження І.В. Слєпкової [35] вказує на те, що знайомство слабозорих дітей із природою за допомогою цілеспрямованих спостережень допоможе у формувані їх поглядів, інтересів, а в цілому – особистості. Основну роль, вказує науковець, у організації спостережень у природі має взяти на себе дорослий, який має спостерігати і дивуватися разом з дитиною, вчити її не лише дивитися але й бачити, як результат – діти будуть прагнути пізнавати те, що не можуть побачити своїм ушкодженим зором. Таким чином, підтримуючи та розвиваючи інтерес до пізнання навколишнього світу, створюючи переумови позитивних емоційних переживань: задоволення, радість, ніжність, довіру і т.д. можна виховати багато позитивних якостей особистості, які допоможуть у формуванні характера вцілому.

На думку В.С. Ізотової, пізнання предметів навколишньої дійсності починається з самого раннього віку. Відсутність зору або його порушення створюють сенсорний дефіцит, що призводить до зниження рівня розвитку чуттєвого сприймання й пізнання. Розвиток вербальних уявлень, не наповнених конкретним змістом, негативно відображається на розвитку мислення. Тому не випадково у вихованні та розвитку дітей дошкільного віку в нормі приділяється велика увага ознайомленню з навколишнім життям і з

природою. Однак необхідно відмітити, що в дошкільних закладах дітей знайомлять з живою природою значно ширше, ніж з предметами, властивостями, ознаками і явищами неживої природи [80; 81].

Щодо дошкільників з порушеннями зору, то вони отримують цих знань зовсім мало. Ознайомлення дошкільника з порушеннями зору з неживою природою, хоча б з такими основними її об'єктами, як пісок, метал, камінь, глина, рідина, є важливою складовою корекційно-виховної роботи спеціального закладу освіти. При формуванні таких уявлень у дітей з порушеннями зору розвиваються сенсорні процеси, формуються узагальнені образи предметів, вміння порівнювати, знаходити суттєві ознаки, робити самостійно нескладні висновки. Крім того, створюються сприятливі умови для розвитку активного зв'язного мовлення; образно-логічного мислення, яке має важливе значення в процесі компенсації та корекції порушених функцій.

Для нашого дослідження особливо важливими є експериментальні дані В.С. Ізотової [80; 81] про сформованість уявлень про неживу природу у дітей дошкільного віку в нормі і при патології зору. Було з'ясовано, що у сліпих дошкільників, у порівнянні зі зрячими, цікавість як до знайомих, так і до незнайомих об'єктів неживої природи відсутня. Діти з нормальним зором виявляють деякий вибірковий інтерес до таких об'єктів, як мокрий пісок, вода, тобто до тих, досвід про які у них є. Але говорити про наявність у дітей з нормальним зором пізнавального інтересу до неживої природи складно. Адже, як правило, вони не ставлять питань, не досліджують предмети, а виявляють лише ігровий інтерес.

Під час обстеження об'єктів неживої природи у сліпих та зрячих дітей не спостерігається особливих відмінностей в цій діяльності. Обстеження проводиться тільки у відповідь на пропозицію експериментатора і має поверхневий, формальний характер. Звертає на себе увагу невміння сліпих дітей планомірно і послідовно обстежувати предмети. Діти із залишковим зором при розпізнаванні об'єктів завжди (за рідкісним виключенням) користуються зором, абсолютно ігноруючи інші збережені аналізатори.

Дошкільники з тотальною сліпотою лише торкаються пальцем об'єкту або стукають по ньому, плескають в долоні тощо.

У порівнянні зі зрячими дітьми, які вміють створювати ігрову ситуацію і адекватно використовують в самостійній грі знайомі об'єкти неживої природи, сліпі діти мають лише вербальні уявлення про використання в грі цих об'єктів; причому спостерігається лише маніпуляція (пересипають пісок, бовтаються рукою у воді та ін.). Орієнтувальна реакція на незнайомий об'єкт виникає у тотально сліпих дошкільників тільки за умови самостійної діяльності.

В ході експерименту з дітьми проводилися бесіди для визначення об'єму і змісту уявлень про неживу природу, після яких з'ясувалось, що сліпі діти старшого дошкільного віку (як і діти в нормі) не знають термінів «жива природа» і «нежива природа», не можуть визначити їх значення. В той же час, у сліпих дітей є деякі уявлення про взаємозв'язок окремих явищ в неживій природі, хоча ці зв'язки осмислюються не як причинно-наслідкові, а як ситуативні.

У дітей з нормальним зором спостерігались аналогічні відповіді про причинно-наслідкові зв'язки в неживій природі. Відтак, дослідник відмічає, що відсутність адекватних уявлень вони часто замінюють фантазією і розповідають про це розлого, з великим емоційним підйомом, чого у сліпих дошкільників не спостерігалося.

Таким чином, при поясненні причинно-наслідкових зв'язків у неживій природі сліпі діти дошкільного віку намагаються залучити свій життєвий досвід, але в деяких випадках, навіть правильно розуміючи причину, не можуть дати адекватних пояснень, оскільки у них відсутні чіткі уявлення про взаємозв'язок у неживій природі. Тому причина часто замінюється метою або ж розглядається як супутнє явище.

Отже, дослідження В.С. Ізотової показало, що сліпі діти не тільки взагалі не мають уявлень про неживу природу, у них навіть відсутній пізнавальний інтерес до її вивчення, але ж загальновідомо, що у

дошкільників цікавість є необхідною умовою отримання повноцінних знань. Оволодіння дітьми з глибокими порушеннями зору адекватними уявленнями про неживу природу, пробудження в них пізнавального інтересу до її вивчення в дошкільному віці мають велике значення для підготовки до шкільного навчання та формування активної життєвої позиції.

Автор великого значення надає створенню передумов для формування уявлень про неживу природу: розвиток і використання дітьми збережених слухового, дотикового, рухового аналізаторів і залишкового зору, а також розвиток інтересу до неживої природи. В.С. Ізотовою розроблені методика розвитку збережених сенсорних функцій у сліпих дошкільників, методи комплексного обстеження об'єктів, спеціальні ігрові вправи та дидактичні ігри [80; 81].

Важливими для нашого дослідження є також результати експерименту проведеного І.Ю. Оглобленою, яка виділила загальні та специфічні характеристики знань про неживу природу у дітей із церебральним паралічем. До загальних вона відносить засвоєння певного об’єму елементарних знань про неживу природу до кінця навчання в дошкільному закладі; переважання конкретного мислення у пізнанні природи; збагачення лексичної сторони мовлення дітей у процесі засвоєння природознавчої термінології. Даючи характеристику специфічниим особливостям знань про неживу природу, І.Ю. Оглоблена вказує на те, що діти із церебральним паралічем мають суттєві труднощі у розрізненні природи та створеного людиною світу, об’єктів живої і неживої природи, виділенні суттєвих ознак живого та неживого, у співвіднесенні явищ природи із порами року; не розуміють різниці між термінами «жива природа» та «нежива природа». Крім того, автор також вказує на те, що дошкільники продемонстрували незнання назв навіть тих об’єктів і явищ, які вони часто зустрічають у свому житті; заміняли назви об’єктів чи явищ їх описом; зафіксовані суттєві труднощі в пізнанні об’єктів неживої природи перцепним способом; відмічена складність відтворення засвоєних знань в ігровій та повсякденній діяльності

з природними об’єктами; обмеженість досвіду безпечної поведінки в природі [148, с. 237-239].

Дослідження І.М. Гудим, Т.М. Костенко, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьової [52; 100; 192; 200] та інших з питань розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку з порушеннями зору у процесі формування уявлень про навколишній світ показують, що внаслідок порушення зору та ослабленості нервової системи інтерес до навколишнього та активність дитини природним шляхом не збуджується. Вона потребує постійної стимуляції сприймання, збудження інтересу до навколишнього світу, допомоги при дослідженні властивостей предметів та явищ, їх різноманітних якостей і відношень, що забезпечить успішність розвитку пізнавальних інтересів.

Практичну цінність для нашого дослідження також склали роботи, присвячені питанням розвитку мовлення дітей з порушеннями зору (Л.С. Вавіної, Л.С. Волкової, В.В. Купрас, С.О. Покутнєвої). Це обумовлено тим, що на прикладі розвитку дітей, які нормально бачать, рядом дослідників (Л.С. Виготським, Н.І. Лепською) доведена залежність вживання словесного найменування предметів, формування граматичної будови мовлення від рівня сформованості образів (уявлень) у процесі предметних дій.

Ученими доведена необхідність проведення спеціальних корекційно-розвивальних і лікувально-відновлювальних заходів з дітьми з порушеннями зору дошкільного віку (Е.С. Аветісов, Л.А. Григорян, Л.П. Григорьєва, Н.Н. Зісліна, Л.І. Плаксіна, В.О. Феоктістова [1; 49; 51; 75; 161; 220] та ін.). Дослідники наголошують, що порушення функцій зору у цих дітей неминуче спричиняє зниження швидкості, точності, а також диференційованості сприймання. У них виникають труднощі в опануванні сенсорних еталонів, що обумовлює виникнення складностей у визначенні кольору, форми, величини і просторового розташування предметів, у виконанні практичних дій, в опануванні вимірювальних навичок, в орієнтуванні в просторі (Г.В. Нікуліна, Л.І. Плаксіна, О.М. Подколзіна, Л.В. Фомічева та ін.).

Дослідження О.В. Селезньової [194] свідчить про те, що діти з порушеним зором недостатньо використовують збережені аналізатори в процесі пізнання навколишнього світу. У роботі Г.В. Григорьєвої [51] міститься інформація про неадекватні уявлення дітей даної категорії про невербальні засоби спілкування, що ускладнює здобуття ними знань про навколишній світ. Недоліки уявлень про навколишній світ, що відмічаються у цих дітей, у свою чергу, негативно впливають на розвиток у них розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення), ускаднюють здійснення ними предметної, ігрової, трудової діяльності (Л.І. Плаксіна, Т.П. Свиридюк, Л.І. Солнцева та ін.); негативно позначаються на розвитку різних сторін мовлення (Л.І. Вавіна, С.О. Покутнєва та ін.).

Вище викладені дані психолого-педагогічних досліджень різних авторів говорять про те, що розпочата в старшому дошкільному віці корекційно-педагогічна робота по формуванню уявлень про навколишній світ не завжди дозволяє створити необхідну «базу» для освоєння дітьми з порушеннями зору основ наук.

Дослідження А.Л. Вітковської [28; 29] та С.М. Хорош [232] довели ефективність вживання ігрових прийомів у процесі формування уявлень про навколишній світ у сліпих дітей, починаючи з раннього дошкільного віку. Робіт же, що відображають особливості формування уявлень про навколишній світ у слабозорих дітей і дітей з косоокістю та амбліопією молодшого дошкільного віку недостатньо. Даний факт обумовлює необхідність визначення змісту корекційно-педагогічних прийомів і способів підвищення ефективності навчання цих дітей, починаючи з молодшого дошкільного віку, оскільки по-перше, в цьому віці вплив первинного дефекту на розвиток дітей є ще незначним; по-друге, вік 3-4 роки – це вік вступу дитини до спеціального дошкільного навчального закладу; по-третє, у дітей молодшого дошкільного віку легше скорегувати недоліки зорового сприймання та сформувати базові компоненти уявлень про навколишній світ, оскільки для дітей цього віку характерні: прагнення до самостійності;

становлення цілеспрямованої діяльності, здібності навмисного відтворення дій і їх послідовності, можливості оцінювати свої результати; вироблення найміцніших умовно-рефлекторних зв'язків у стереотипах у порівнянні з більш старшим віком та більша рухливість нервових процесів, чим в ранньому віці.

Очевидний факт, що труднощі, які виникають у дітей з порушеннями зору при сприйнятті навколишнього світу, і викликане ними зниження активності, вимагають широкого педагогічного втручання з раннього дитинства, що сприяло б розвитку у них предметної діяльності та предметних уявлень, формуванню пізнавальних інтересів. Урахування педагогом у процесі корекційної роботи стану зорових функцій молодших дошкільників і здійснення диференційованого підходу до них, дозволить усунути серйозні міжгрупові та внутрішньогрупові відмінності між дітьми з порушеннями зору і тими, що нормально бачать, встановлені останнім часом цілим рядом наукових досліджень. Дитина, яка почала навчатися в перші роки життя, має великі шанси на максимально швидке досягнення оптимально можливого для неї рівня загального розвитку, що найбільшою мірою відповідає завданням спеціальної освіти.

Для накреслення правильних шляхів формування уявлень про об’єкти неживої природи у старших дошкільників зі зниженим зором розглянемо основні методичні та наукові розробки в корекційній педагогіці, здійснені В.І. Бондарем, С.П. Мироновою, В.М. Синьовим, Л.С. Стожок [17; 136; 99].

Так, В.І. Бондар у своїй роботі [17] приділяє увагу питанням формування в розумово відсталих учнів природничих уявлень і понять, визначаючи при цьому основні завдання, які стоять перед спеціальною школою, а саме: сприяти загальному розвиткові учнів, зокрема корекції недоліків розумового розвитку; попереджувати виникнення в учнів неправильних уявлень про явища природи; виховувати в них любов до природи і бережливе ставлення до неї; формувати в учнів уміння і навички вирощування й догляду за рослинами [17, с. 5].

Основні види робіт розумово відсталих учнів на уроках природознавчого циклу були визначені В.М. Синьовим та Л.С. Стожок. Це такі види роботи як, спостереження за природою і погодою, фіксування змін у них, заповнення календарів природи, вправи з опорою на карту і план (орієнтування, вимір відстаней), схематичні замальовки (форми поверхні землі, будова квіткової рослини), різні досліди і лабораторні роботи (очищення води, пророщування насіння, визначення течії струмка), вирощування декоративних рослин, робота на пришкільній ділянці і т. п. Крім того, автори вказують на те, що поряд із навчальними завданнями, які стоять перед уроками природознавства, необхідно спеціально організовувати й корекційно-виховну роботу, оскільки природні матеріали чинять позитивний вплив на емоційну сферу розумово відсталого учня [99, с. 42].

Важливе значення у процесі формування природничих уявлень у дітей з порушеннями психофізичного розвитку відводиться грі (Т.М. Ліфанова, І.Ю. Оглоблена та ін.). Так, на ефективність проведення дидактичних ігор під час вивчення природничого матеріалу розумово відсталими дітьми вказують дослідження Т.М. Ліфанової. Зокрема, вона виділяє такі основні групи ігор: ігри з предметами (натуральні об’єкти природи, природний матеріал); настільні (настільно-друковані) ігри; словесні (вербальні) ігри та дає докладні рекомендації до їх використання [118].

Важливість екскурсій у формуванні уявлень про природу підтверджено багатьма дослідженнями корекційної педагогіки (В.І. Бондар, І.Г. Єременко, В.М. Синьов, Б.К. Тупоногов та ін.). Так, В.М. Синьов називає проведення географічних екскурсій з розумово відсталими дітьми найважливішим і найефективнішим засобом формування в них правильних і чітких уявлень про природні явища, але при цьому наголошує, що це можливо лише за дотримання низки методичних вимог [196].

У тифлопедагогіці питання методики проведення екскурсій з дітьми, які мають порушення зору, вивчалися рядом авторів (Д.І. Зорічев, В.С. Сверлов, Т.П. Свиридюк, С.В. Федоренко, Н.С. Костючок та ін.), які

відмітили ігнорування на практиці цієї форми організації навчання через труднощі її здійснення, зумовлені порушенням зору, але разом з ти вони вказують на те, що систематичне проведення екскурсій з дітьми, які мають порушення зору, відіграє важливу корекційно-розвиткову роль: формує спостережливість, допитливість, активність, самостійність та інші позитивні риси, створює можливість накопичення, конкретизації та уточнення знань сліпими та слабозорими дітьми.

Л.А. Співак та Я.О. Співак визначають, що спостереження за сезонними змінами у природі є важливим методом екологічного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку і являють собою як засіб навчальної, так і розумової діяльності, відіграють важливу роль у вихованні та корекції розвитку даної категорії дітей. Крім того, автори вказують на те, що їх проведення потребує розвитку не лише загальних умінь, необхідних для спостереження, тобто вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, але й специфічних – таких як: відбирати об'єкти для спостережень, тривалий час утримувати в зоні уваги спочатку відібрані об'єкти, встановлювати зв'язки та залежності між різними об'єктами спостережень, використовувати метеорологічні прилади та умовні позначення тощо [206, с. 207].

В науково-методичних роботах корекційної педагогіки звертається особлива увага на використання різних видів наочності у процесі формування у дітей з порушеннями психофізичного розвитку природничих уявлень (В.І. Бондар, Г.О. Блеч, С.П. Миронова, В.М. Синьов, Л.С. Стожок та ін.).

Наочним методам навчання сліпих та слабозорих дітей приділяється особлива увага, оскільки вони сприяють збагаченню сенсорного досвіду шляхом розвитку прийомів та способів сприймання, спостережливості, формування образів пам'яті. При порушеннях зору у дітей виникають певні труднощі у сприйманні наочного матеріалу, але, враховуючи полісенсорність цього процесу, ми можемо розраховувати на компенсаторні перетворення, що можуть довести до дитини необхідну інформацію [218].

В своєму теоретико-експериментальному дослідженні Г.О. Блеч [12, с. 13], вивчаючи дидактичні умови забезпечення якості знань з природознавства у розумово відсталих дітей, виділяє етапи формування понять про об'єкти і явища природи, а саме:

- ✓ мотиваційну та змістову підготовку до засвоєння понять (формування позитивного емоційного ставлення до навчання, що забезпечується використанням у навчально-виховному процесі цікавих інформаційних матеріалів, що відповідають потребам та інтересам учнів);
- ✓ організацію чуттєвого пізнання ознак, властивостей предметів або явищ, формування уявлень про них, або актуалізацію раніше сформованих уявлень (на усвідомлене сприймання об'єктів і явищ природи впливає правильно організоване спостереження та пояснення педагога);
- ✓ організацію розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак (доцільний вибір дидактичних завдань, залучення до порівняння однорідних об'єктів, що мають подібні та відмінні ознаки, використання «планів-орієнтирів» під час самостійного порівняння: інструкція педагога, детальний план, схема, роздаткові картки),
- ✓ забезпечення узагальнення та вербалізації під час порівняння;
- ✓ введення сформованого поняття в систему природничих понять.

Крім того, автор зазначає, що поетапне формування уявлень – це тривалий процес, який вимагає спеціального підходу до підбору навчального матеріалу, до використання найефективніших методів та прийомів навчально-виховного процесу.

Подані вище методичні підходи до формування уявлень у зрячих дітей та у дітей з порушеннями психофізичного розвитку мають велике значення для навчання дітей з порушеннями зору. Однак робота з формування уявлень у цієї категорії дітей відрізняється від роботи зі зрячими дітьми і обумовлена особливостями їх психофізичного розвитку. Адже пізнання навколишнього світу починається зі сприймання предметів і явищ. Усі інші форми пізнання: запам'ятовування, мислення, уявлення будуються на основі образів

сприймання. Успішність розумового, фізичного, естетичного розвитку дитини значною мірою залежить від рівня її пізнавальної активності, від того наскільки добре вона сприймає навколишній світ.

Важливого значення для розумового і фізичного розвитку дітей з порушеннями зору дошкільного віку набуває ознайомлення їх із навколишньою природою, вироблення у них достатньої кількості чітких, конкретних, природознавчих уявлень, виховання інтересу до пізнання природних явищ. Це значно полегшить засвоєння знань про природу в школі, а також сприятиме свідомому читанню творів про природу, адекватному сприйманню описуваних картин природи і появі позитивних емоцій.

Таким чином, у результаті теоретичного аналізу робіт зі спеціальної та загальної дошкільної педагогіки встановлено, що в нормі процес формування природничих уявлень у дітей дошкільного віку розглядається вченими в різних аспектах, а у дітей з порушеннями зору – вивчений не достатньо ґрунтовно, особливо у дошкільників зі зниженим зором.

Висновки до першого розділу

Аналіз різних теоретичних концепцій і накопичених експериментальних фактів в області загальної і спеціальної дитячої педагогіки і психології, а також тифлопедагогіки і тифлопсихології дозволив зробити наступні висновки:

1. У сучасній науці дошкільне дитинство розглядається як унікальний період, під час якого повинні статися збагачення (ампліфікація) психічного розвитку дитини, максимальна реалізація її можливостей, які формуються і виявляються в специфічних видах діяльності. Саме у дошкільному віці дитина опановує основні способи пізнання навколишнього світу. Звідси очевидна актуальність проблеми формування предметних уявлень у дітей дошкільного віку, які є основою для отримання нових знань у період навчання в школі. Реалізація діяльності та особово-орієнтованого підходу в

ході формування уявлень про предмети навколишнього світу у дітей дошкільного віку є неодмінною умовою їх розумового та особистісного розвитку.

2. Уявлення є складним багатоструктурним психічним процесом, який розвивається, і змінюється залежно від багатьох факторів (віку, рівня психічного розвитку, провідної діяльності дитини; соціальної ситуації розвитку та ін.), що важливо враховувати, визначаючи зміст, методи, прийоми і форми навчання дітей.

3. Робота з формування уявлень у дітей з порушеннями зору відрізняється від роботи зі зрячими дітьми і обумовлена особливостями їх психофізичного розвитку, оскільки пізнання навколишнього світу починається зі сприймання предметів і явищ. У даної категорії дітей спостерігається уповільненість сприймання навколишньої дійсності, страждає повнота огляду та спостережливість. У зв'язку з цим виникають труднощі у формуванні цілісного синтетичного образу, який формується на основі неповноцінного сприймання. Таким чином, уявлення дітей з порушеннями зору збіднені, фрагментарні, часто деформовані та не стійкі; порушується їх предметність, цілісність; знижується швидкість та правильність їх формування; поняття про природні предмети та явища неповні, не підкріплені чуттєвими образами, порушена ступінь узагальненості понять. Спираючись на закони корекції та компенсації, за допомогою спеціальних засобів і створення необхідних умов для попередження і подолання труднощів, які обумовлює порушення зору, можливо сформувати правильні адекватні уявлення про природу у цієї категорії дітей (М.І. Земцова, Б.І. Коваленко, Н.С. Костючек, Ю.О. Кулагін, В.В. Купрас, Т.П. Свиридюк, Л.І.Солнцева, Є.П. Синьова, С.В. Федоренко, Н.С. Царик, Ф.М. Шемякіна та ін.).

4. Визначити основні труднощі формування уявлень про навколишній світ у дошкільників зі зниженим зором: знаходження необхідної інформації, виділення суттєвого; здійснення операцій порівняння, узагальнення,

встановлення причинно-наслідкових зв'язків, оперування поняттями судженнями; відтвореннння інформації з власного досвіду; складність застосування знань у нестандартних ситуаціях; здійснення самоконтролю та самооцінки в процесі виконання завдань, що виявляється у некритичності до помилок сприймання зорових образів, образ сприймається без співвідношення з реальним предметом в об'єктивній дійсності.

5. Процес формування природничих уявлень у дітей дошкільного віку розглядається вченими в різних аспектах і цьому питанню присвячені дослідження А.М. Богуш, Н.В. Лисенко, З.П. Плохій, Н.М. Кот, К.Л. Крутій, Н.О. Рижової, П.Г. Саморукової. У свої чергу формуванню даних уявлень в тифлопедагогіці присвячені дослідження І.М. Гудим, В.С. Ізотової, Н.І. Малюхової, О.О. Набоченко, Л.І. Плаксіної, С.О. Покутнєвої, Н.С. Царик та ін. Не дивлячись на значний інтерес до цієї проблеми залишається поза увагою науковців таке важливе питання, як формування уявлень про об'єкти та явища неживої природи у дошкільників зі зниженим зором.

РОЗДІЛ 2
ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО НЕЖИВУ ПРИРОДУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

2.1. Методика вивчення уявлень у дітей старшого дошкільного віку в нормі і при порушеннях зору про об'єкти неживої природи

На сучасному етапі розвитку дошкільної педагогіки в центрі уваги педагогів і психологів перебувають питання формування змісту уявлень про елементи природної і соціальної навколишньої дійсності у дітей дошкільного віку (О.Л. Кононко, В.С. Мухіна, С.В. Онощенко, З.П. Плохій, К.М. Поліщук, Т.І. Пониманська, М.В. Ратко, Н.О. Рижова, Л.В. Шелестова та ін.).

Аналіз даних наукових досліджень [162; 168; 180; 185 та ін.] дозволяє виділити наступні компоненти світоглядних уявлень − інформаційно-орієнтувальний, емоційно-ціннісний та діяльнісний, а також показники, якими вони характеризуються. Інформаційно-орієнтувальний компонент визначається за запасом елементарних знань дитини про найближчі елементи навколишньої дійсності та емоційним фоном їх сприйняття; умінням класифікувати предмети та явища за різними ознаками, узагальнювати та систематизувати отриману інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати хід власних міркувань. Емоційно-ціннісний компонент світоглядних уявлень дітей старшого дошкільного віку визначається сукупністю мотивів, які орієнтують діяльність людини, формують поведінку дитини, її ставлення до навколишнього світу. Діяльнісний компонент світоглядних уявлень характеризується за показниками активної життєвої позиції дошкільника і проявляються у прагненні змінити навколишній світ тим чи іншим способом.

Формування змісту екологічних уявлень представлене в наукових дослідженнях З.В. Плохій, де розкривається його трикомпонентна структура:

- ✓ когнітивний компонент – психічне відображення природного, соціального, штучного і внутрішнього середовища;
- ✓ емоційний компонент – відношення до певного середовища;
- ✓ поведінковий компонент – саморефлексія та саморегуляція у навколишньому середовищі (стратегії та технології взаємодії) [162].

Автори екологічної психопедагогіки (С.Д. Дерябо, В.О. Скребець, В.А. Ясвін та ін.) виокремлюють перцептивно-афективний, когнітивний, практичний та поведінковий компоненти.

Перцептивно-афективний компонент характеризується здатністю особистості сприймати ознаки об'єктів і явищ природи (колір, форма, запах, звук, рухи, поведінка тощо) та емоційно реагувати на них.

Когнітивний компонент полягає в готовності та прагненні до отримання нової інформації, а також до самостійної пізнавальної діяльності.

Практичний компонент характеризує рівень готовності та прагнення до практичної взаємодії з природою (доглядати, вирощувати тощо).

У *поведінковому* компоненті характеризується здатність людини на вчинок, екологічно доцільну поведінку в природному довкіллі. Саме у поведінковому компоненті виявляється суб'єктивне ставлення до природи.

Аналіз наукових досліджень та Базового компоненту дошкільної освіти в Україні дозволив виділити таку компонентну структуру сформованості уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором: когнітивний (виявлення наявного запасу уявлень про об’єкти неживої природи), практичний (виявлення уявлень про практичне призначення об’єктів неживої природи в житті та діяльності людей та готовність і прагнення з ними взаємодіяти) та поведінковий (вміння діяти з об’єктами неживої природи).

Головною метою констатувального етапу дослідження було вивчення особливостей сформованості уявлень у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку про неживу природу за компонентно-критеріальною системою оцінювання, яке здійснювалося у 2 етапи:

1-й етап – організаційний, який передбачав вивчення документації дошкільних навчальних закладів та анамнестичних даних з медичних карток дітей;

2-й етап – експериментальний, мав на меті вивчення особливостей та рівня сформованості уявлень про об’єкти та явища неживої природи у старших дошкільників зі зниженим зором.

Для досягнення мети констатувального дослідження було визначено наступні завдання:

- ✓ аналіз документації ДНЗ та анамнестичних даних з медичних карток дітей з порушеннями зору;
- ✓ виявлення професійної компетентності педагогів з навчання дітей з розділу навчально-виховної програми для дітей старшого дошкільного віку «Нежива природа»;
- ✓ вивчення загальної обізнаності батьків дітей старшого дошкільного віку про світ природи;
- ✓ виявлення загальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку про світ природи;
- ✓ виявлення рівня сформованості уявлень у дітей старшого дошкільного віку про світ неживої природи;
- ✓ встановлення особливостей сформованості уявлень у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором про об’єкти та явища неживої природи.

Відповідно до мети і завдань констатувального дослідження було розроблено зміст, організацію та психолого-педагогічні умови діагностування уявлень дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором про явища та об’єкти неживої природи. У дослідженні були використані наступні методи: вивчення документації, бесіда, опитування, спостереження, анкетування педагогів та анкетування батьків. Саме комплексне використання методів дослідження дало можливість отримати емпіричні дані, що відображали актуальний рівень сформованості уявлень про об’єкти

та явища неживої природи кожного реципієнта, та в сукупності надали змогу визначити зону найближчого розвитку (за Л.С. Виготським). На отримані дані ми спиралися при організації та проведенні формувального етапу експерименту.

Загальновідомо, що розвиток пізнавальної діяльності дітей з глибокими порушеннями зору відбувається за загальними законами формування психіки дітей, однак недоліки зору змінюють його динаміку та надають певної своєрідності (Л.С. Виготський, О.Г. Литвак, Є.П. Синьова та ін.).

Рання корекція недоліків розвитку пізнавальної діяльності в умовах спеціально організованого навчання дозволяє дітям в подальшому успішно опановувати знаннями, вміннями та навичками, значно зменшує труднощі пізнання навколишнього світу.

На першому (організаційному) етапі констатувального дослідження було здійснено:

✓ вивчення документації дошкільних навчальних закладів (анамнестичних даних про дітей, які складають контингент ДНЗ; медичних карток діагнозів зорових та супутніх захворювань, документації офтальмологів, медсестри-ортоптистки, програми навчально-виховної та корекційної роботи вихователів, тифлопедагогів).

На другому (експериментальному) етапі відбувалось:

✓ анкетування педагогів, з метою виявлення їх професійної компетентності навчання дітей з розділу навчально-виховної програми для дітей старшого дошкільного віку «Нежива природа»;

✓ анкетування батьків дітей старшого дошкільного віку та опитування дітей, з метою виявлення їх загальної обізнаності про світ природи;

✓ вивчення рівнів сформованості уявлень у дітей старшого дошкільного віку про неживу природу, а саме:

- виявлення рівня сформованості когнітивного компоненту компетентності дітей старшого дошкільного віку про світ неживої природи (впізнавання та називання об’єкта неживої природи в звичній і незвичній

ситуації, виділення ознак об'єкта неживої природи при безпосередньому сприйманні та використовуючи наявний запас уявлень про даний об'єкт);

- виявлення рівня сформованості практичного компоненту компетентності дітей старшого дошкільного віку про світ неживої природи (з'язування уявлень про призначення об'єктів і явищ неживої природи в житті та діяльності людей);
- виявлення рівня сформованості поведінкового компоненту компетентності дітей старшого дошкільного віку про світ неживої природи (вміння використовувати об'єкти і явища неживої природи з врахуванням їх властивостей у самостійній творчій діяльності дітей).

Констатувальний етап дослідження проводився на базі дошкільних навчальних закладів для дітей з порушеннями зору №№ 219, 755, 704, м.Києва, Чернігівського дошкільного навчального закладу № 23 для дітей з вадами зору, дошкільного навчального закладу (ясла-садок) комбінованого типу №310 м. Одеси, дошкільного навчального закладу комбінованого типу №20 м. Ужгорода, дошкільних навчальних закладів загального типу №№ 203, 127 з березня 2012 р. до травня 2012 р. у період визначення готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі.

До участі в констатувальному експерименті було залучено 3 групи дошкільників (відповідно до гостроти зору з оптимальною оптичною корекцією):

- ✓ діти з нормальною гостротою зору,
- ✓ діти з пограничною гостротою зору (vis від 0,5 до 1,0),
- ✓ діти зі зниженою гостротою зору (vis до 0,4).

Всього в констатувальному дослідженні взяли участь 272 дитини старшого дошкільного віку, з них: 104 дитини з нормальною гостротою зору, 92 – з пограничною гостротою зору, 76 дітей зі зниженим зором.

Під час вивчення медичної документації дітей із зоровою депривацією, був здійснений аналіз діагнозів по зору, оскільки особливості сприймання є своєрідними при різних зорових порушеннях і значно ускладнюють

подальше пізнання предметного світу. Особлива увага зверталася на такий показник, як «час порушення зору» у досліджуваних.

Аналіз вивчення особових справ дітей з порушеннями зору, зазначеної вікової категорії представлений у процентному співвідношенні та поданий у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Аналіз контингенту досліджуваних за станом зору та часом його порушення (у %)

Категорії дітей	Зорові порушення			Час порушення зору	
	порушення оптичних механізмів зору	порушення окорухового апарату	патологія зорового апарату	від народження	після трьох років
пограничний зір	44,6	51,1	4,3	73,9	26,1
знижений зір	53,9	19,7	26,4	84,2	15,8

За порушеннями оптичних механізмів зору були визначені наступні підгрупи:

✓ діти з пограничною гостротою зору – гіперметропія слабкого і середнього ступенів 10,9 % (від загальної кількості дітей цієї категорії), у 15,2 % зустрічалась міопія слабкого і середнього ступенів, у 5,4 % дітей був визначений змішаний астигматизм; у 4,4 % дітей діагнози міопії і гіперметропії різних ступенів, що були ускладнені астигматизмом, у 8,7 % – діагнози міопія і гіперметропія середніх ступенів були ускладнені рефракційною амбліопією;

✓ діти зі зниженою гостротою зору – міопія середнього та високого ступенів 14,5% (від загальної кількості дітей цієї категорії), у 11,8 % дітей – виражені дистрофічні зміни в очному дні, діагноз гіперметропія середнього і високого ступенів був зафіксований у 9,2 % дітей, анізометропія, ускладнена амбліопією та астигматизмом у 11,8 %; у 6,6 % випадків діагнози ускладнювались рефракційною амбліопією;

Розподіл дітей за порушеннями окорухового апарату був наступний:

✓ діти з пограничною гостротою зору – збіжна косоокість була зафіксована у 10,9%, збіжна непостійна косоокість визначена у 14,1 % дітей, у 8,7 % дітей цієї категорії – розбіжна непостійна косоокість; у 5,4 % дітей даної категорії діагноз косоокість був ускладнений дисбінокулярною амбліопією, у 12 % – косоокість була наслідком порушення рефракції, переважно гіперметропії середнього і високого ступеня.

✓ діти зі зниженою гостротою зору – збіжна косоокість 6,6 %, в тому числі у 2,6 % дітей ускладнена ністагмом, у 3,9 % досліджуваних цієї категорії – розбіжна постійна косоокість; у 9,2 % дітей даної категорії збіжна косоокість була ускладнена дисбінокулярною амбліопією та порушенням рефракції.

За патологією зорового апарату контингент дітей розподілився наступним чином:

✓ діти з пограничною гостротою зору – вроджена аномалія розвитку скловидного тіла обох очей (4,3 %);

✓ діти зі зниженою гостротою зору – афакія, обскураційна амбліопія ускладнена косоокістю зустрічалася у 14,5 %, у 5,3 % - двобічний вроджений мікрофтальм, ускладнений катарактою, у 6,6 % досліджуваних, які ввійшли до даної групи, визначалися наступні порушення зору: хоріоретиніт, дистрофія ускладнена косоокістю і астигматизмом, анафтальмія обох очей після енуклеації з приводу ретинобластоми, тотальне відшарування сітківки, гіпоплазія зорового нерву, вроджена оперована глаукома.

Важливого значення для нашого дослідження має дотримання специфічних закономірностей розвитку психіки аномальних дітей. Так, одним з основоположних є залежність розвитку дитини з порушеннями зору від часу виникнення зорового дефекту. Цей фактор буде впливати на наявність життєвого досвіду дитини, в тому числі й на ступінь її знайомства з об’єктами неживої природи.

Розрізнюють вроджені і набуті форми патології зорового аналізатору. При вроджених порушеннях зору у дитини спостерігається відставання в розвитку пізнавальної діяльності як вторинне відхилення, що, безумовно, буде відбиватись на формуванні уявлень про об'єкти неживої природи. Цей фактор враховувався під час організації, проведення та аналізу результатів констатувального дослідження.

За часом порушення зору досліджувані були поділені на дві підгрупи:

- ✓ діти, у яких вроджені порушення зору (до трьох років);
- ✓ діти з набутими зоровими аномаліями (після трьох років).

Вроджені порушення зору склали серед діагнозів дітей з пограничним зором – 73,9 % (від загальної кількості досліджуваних в цій категорії), у досліджуваних зі зниженим зором – 84,2 % (від загальної кількості досліджуваних в даній категорії).

Набуті зорові аномалії зустрічалися значно рідше. Так, у дітей з пограничним зором – 26,1 % (від загальної кількості досліджуваних в цій категорії) випадків, у досліджуваних зі зниженим зором – 15,8 % (від загальної кількості досліджуваних в цій категорії).

Дошкільний період (за визначенням науковців, а саме: Т.М. Дегтяренко, І.О. Сасіної, Т.П. Свиридюк, Л.І. Солнцевої, Є.П. Синьової, С.В. Федоренко та ін.), має важливе значення для розвитку дітей з порушеннями зору, оскільки вчасно надана корекційна допомога дозволяє попередити розвиток вторинних відхилень та забезпечити розвиток компенсаторних пристосувань у процесі засвоєння соціального досвіду в умовах цілеспрямованої діяльності. Тому, для нашого дослідження важливого значення набував час вступу дитини до дошкільного навчального закладу (таблиця 2.2).

З раннього віку дошкільні навчальні заклади почали відвідувати майже однакова кількість дітей з нормальною гостротою зору (23,1 %) і з пограничним зором (29,4 %). Найменше всього дітей в цьому віці поступило в дошкільні заклади зі зниженою гостротою зору (11,8 %).

Таблиця 2.2

Аналіз контингенту досліджуваних за часом вступу в дошкільний навчальний заклад (у %)

Категорія дітей	Час вступу в ДНЗ			
	2-3 роки	3-4 роки	4-5 років	5-6 років
нормальний зір	23,1	51,9	10,6	14,4
пограничний зір	29,4	36,9	22,8	10,9
знижений зір	11,8	46,1	39,5	2,6

Переважна більшість дітей з нормальним зором (51,9 %), з пограничною гостротою зору (36,9 %) та зі зниженим зором (46,1 %) вступили до дошкільного навчального закладу в молодшому дошкільному віці.

У середньому дошкільному віці дошкільні навчальні заклади почали відвідувати 10,6 % досліджуваних з нормальним, 22,8 % з пограничним та 39,5 % зі зниженим зором, що є досить високим відсотком порівняно з вище зазначеними категоріями дітей.

У старшому дошкільному віці до спеціальних дошкільних навчальних закладів вступили 14,4 % дітей з нормальним зором, 10,9 % – з пограничним зором та 2,6 % – зі зниженим зором.

Дослідження з дітьми старшого дошкільного віку проводилось індивідуально в окремому кабінеті, що забезпечило чистоту експерименту та нівелювало вплив сторонніх осіб на відповіді обстежуваних. Якщо у дитини виникали труднощі при виконанні діагностичних завдань або відповідей на запитання (не розуміла зміст запитання, не знала відповіді, або з інших причин не могла відповісти тощо), були використані додаткові, стимулюючі запитання, певні підказки, які вносилися у протоколи дослідження, наприклад: «Чому ти так думаєш?», «А яким воно ще буває» тощо.

Під час проведення констатувального експерименту обовязково дотримувалися індивідуальні режими зорових навантажень та відповідні

санітарно-гігієнічні умови організації навчально-виховної та діагностичної роботи.

Враховуючи особливості навчальної та ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору, наявність у них підвищеної втомлюваності, у процесі опитування та інших видів діагностичної діяльності використовувалися такі часові терміни проведення дослідження: індивідуальне опитування тривало до 10 хв. на день, практична робота – до 15 хв. на день. В один день досліджувалися уявлення дітей лише про один об'єкт чи одне явище неживої природи. Для фіксації результатів використовувались наступні засоби: диктофон, магнітофон, відеокамера, протоколювання. Результати щоденно аналізувалися і заносилися у відповідні протокольні форми та узагальнені таблиці.

Діагностична експериментальна робота з дітьми старшого дошкільного віку в нормі та зі зниженим зором відбувалася у два етапи.

Завданням *першого етапу* діагностичного вивчення було виявлення загальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку про світ природи. Зокрема, дітям пропонувалося дати відповіді на запитання:

1. Скажи, що нас оточує?
2. Яка буває природа?
3. Що таке жива природа?
4. Що таке нежива природа?

Перед проведенням опитування для встановлення контакту з досліджуваними та зняття емоційної напруги дослідником ставилися загальні нецільові запитання, наприклад, скільки років, як звати дитину, батьків, рідних, вихователя, де вона живе, чи подобається їй відвідувати садок тощо. Після цього переходили до змісту опитувальника. Перше і друге запитання визначалися також як нецільові, вони були поставлені з метою налаштування дітей на тематику бесіди. Третє і четверте запитання були цільовими, відповіді на які дали змогу встановити первинні узагальнені уявлення дітей старшого дошкільного віку про об'єкти і явища живої і неживої природи.

Відповіді дітей розподілилися за трьома типами:

I тип - називає лише об'єкти живої (об'єкти та явища неживої) природи;

II тип - називає об'єкти та явища живої та неживої природи;

III тип - називає об'єкти, які не відносяться до сфери «Природа».

Другий етап діагностики передбачав виявлення рівня сформованості уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку за виділеними нами компонентами (когнітивним, емоційно-ціннісним та поведінковим).

Для експериментальної роботи були обрані наступні об'єкти неживої природи: вода, каміння, земля, глина, пісок. Вибір даних об'єктів неживої природи був зумовлений тим, що вони частіше за все зустрічаються в навколишній дійсності, а також доступні для активного сприймання за допомогою збережених аналізаторів і практичної діяльності, що є важливою умовою формування уявлень. Крім того, відповідно до чинних програм виховання і навчання дітей дошкільного віку, дані об'єкти неживої природи входять в перелік обов'язкових для вивчення в усіх вікових групах дошкільних навчальних закладів з урахуванням принципів інтеграції, системності та комплексності.

Вивчення уявлень про конкретний об'єкт неживої природи відбувалося за допомогою трьох серій діагностичних завдань. Експериментальна робота проводилась індивідуально з кожною дитиною, діти дошкільного віку не обмежувалися в можливості практично діяти з запропонованими об'єктами.

Перша серія завдань передбачала визначення рівня сформованості уявлень у дітей старшого дошкільного віку про неживу природу за когнітивним компонентом:

- ✓ виявлення наявного запасу уявлень про об'єкти неживої природи та узагальнення цих уявлень в назвах;
- ✓ виділення ознак об'єкта неживої природи при безпосередньому сприйманні;
- ✓ вивчення особистого життєвого досвіду дітей дошкільного віку.

Для виявлення наявного запасу уявлень про об’єкти неживої природи (воду, каміння, землю, глину, пісок) та узагальнення цих уявлень в назвах дитині пропонували дані об’єкти для обстеження.

Хід проведення завдання: «Зараз ми з тобою розглянемо те, що знаходиться у нас на столі. Подивись уважно, якщо хочеш, можеш помацати. Назви, що це?».

Для виділення ознак об’єкта неживої природи при безпосередньому сприйманні дитині пропонували описати об’єкт та назвати, який він ще буває у навколишньому середовищі, використовуючи наявний запас уявлень про нього.

Хід проведення завдання: «Подивись уважно і скажи, який він? А який ще він буває?». Залежно від запропонованого об’єкта формулювання запитань змінювалось, іноді діти потребували уточнень або переформульованих запитань.

При виконанні даного завдання від дітей очікували приблизно наступні відповіді:

✓ вода прозора, холодна, без запаху; вода може бути каламутною, гарячою та ін.;

✓ земля суха, розсипається, темного кольору; земля може бути м’якою, мокрою, в’язкою та ін.;

✓ каміння тверде, дрібне, світлого кольору; каміння може бути важким, великим, темним;

✓ пісок світлий, сиплеться, складається з великої кількості маленьких піщинок; пісок може бути мокрий і сухий;

✓ глина м’яка, пластична, ліпиться; глина може бути тверда як камінь.

Вивчення особистого життєвого досвіду дітей дошкільного віку, а саме узагальнені уявлення їх життєвих спостережень по відношенню до конкретного об’єкта неживої природи відбувалося наступним чином: дитині пропонували подивитись на об’єкт і пригадати, де вона бачила його в житті.

Хід проведення завдання: «Подивись уважно і скажи, де ти це бачив? А

ще де ти це зустрічав?».

Від дітей очікували приблизно наступні відповіді:

- ✓ вода є в крані, акваріумі, річці, морі;
- ✓ земля є на городі, в квітковому горщику, полі, лісі;
- ✓ каміння є в морі, на дорозі, в акваріумі, намисті;
- ✓ пісок є в пісочниці, на озері, на будівництві, в акваріумі;
- ✓ глина є в побуті, будівництві, медицині, річці.

Виконання завдання вимагало від дитини певного рівня розвитку мовлення, вміння узагальнювати в слові накопичені уявлення.

Нами були виділені наступні рівні та їх показники узагальненості уявлень дітей старшого дошкільного віку про об'єкти і явища неживої природи за когнітивним компонентом, що відповідали програмовим вимогам до певного вікового періоду:

✓ початковий рівень – впізнає та називає об'єкт неживої природи (вода, каміння, земля, глина, пісок);

✓ низький рівень – впізнає та називає об'єкт неживої природи, виділяє, розрізняє та називає його властивості при безпосередньому сприйманні;

✓ середній рівень – впізнає та називає об'єкт неживої природи, виділяє, розрізняє та називає його властивості при безпосередньому сприйманні та узагальнюючи сформовані раніше уявлення, називає конкретне розташування об'єкта в даний час, дає однозначні або неконкретні відповіді щодо розповсюдження об'єкта (вдома, на вулиці, в крані тощо);

✓ високий рівень – впізнає та називає об'єкт неживої природи, виділяє, розрізняє та називає його властивості при безпосередньому сприйманні та узагальнюючи сформовані раніше уявлення, називає від трьох місць розташування об'єкта в навколишньому світі.

Друга серія завдань передбачала визначення рівня сформованості уявлень у дітей старшого дошкільного віку про неживу природу за практичним компонентом, а саме – виявлення уявлень про практичне

призначення об’єктів неживої природи в житті та діяльності людей.

Дітям пропонували визначити, яке значення для життя і безпосередньо для людини має запропонований об’єкт неживої природи.

Хід проведення завдання: «Скажи, для чого це потрібно?», якщо у дитини виникали труднощі з відповіддю, ставилося додаткове запитання: «А як люди використовують це в житті?».

Від дітей очікували приблизно наступні відповіді:

✓ вода потрібна для пиття, вмивання, прання, приготування їжі;

✓ земля потрібна для вирощування овочів, фруктів, хліба, посадки квітів;

✓ каміння потрібне для будівництва, гри, виготовлення пам’ятників, прикрас;

✓ пісок потрібен для будівництва, гри, посипання доріжок взимку, виготовлення скла;

✓ глина потрібна для будівництва, лікування, виготовлення посуду, ліплення різних фігурок.

У ході дослідження були виділені наступні рівні та показники їх сформованості уявлень про неживу природу за емоційно-ціннісним компонентом, які відповідали програмовим вимогам до певного вікового періоду:

✓ початковий рівень – дає неконкретну відповідь, виділяє одне призначення об’єкта неживої природи у власному житті (воду п’ють, каміння кидають тощо);

✓ низький рівень – називає два-три призначення об’єкта неживої природи (вода потрібна, щоб її пити, варити кашу тощо);

✓ середній рівень – виділяє від трьох призначень об’єкта неживої природи в житті та діяльності людини;

✓ високий рівень – називає від трьох призначень об’єкта неживої природи в житті та діяльності людини, при цьому встановлює причинно-наслідкові зв’язки.

Третя серія діагностичних завдань передбачала виявлення рівня сформованості поведінкового компоненту уявлень дітей старшого дошкільного віку про об'єкти неживої природи, вміння діяти з об'єктам неживої природи, з врахуванням їх властивостей, в самостійній творчій діяльності дітей (ігровій, трудовій та практичній).

Завдання включало в себе спеціально організовану гру (з вільним задумом) з об'єктами неживої природи, іншими предметами, іграшками та рослинами. Після практичної діяльності з об'єктом неживої природи, дитині пропонувався інший об'єкт.

Для практичної діяльності дітям було запропоновано:

1) миска з водою, лійка, склянки різного розміру кілька штук, гра «Рибалка»;

2) ящик з сухою землею, лійка з водою, цибуля, каміння різного розміру, дитячі лопатки, формочки, ляльковий посуд, іграшкові машинки;

3) каміння різного розміру, ящик з сухим піском, ящик з сухою землею, лійка з водою, мокра глина;

4) ящик з сухим піском, лійка з водою, цибуля, дитячі лопатки та граблі, формочки, ляльковий посуд, іграшкові машинки;

5) суха глина, мокра глина, миска з водою, стеки, пензлик, пластикова баночка.

Вибір запропонованого обладнання для практичної діяльності дітей був обумовлений вимогами до організації розвиткового предметного середовища дошкільного навчального закладу, його функціональною роллю та можливостями використання в умовах експериментальної роботи.

Обладнання для практичної діяльності пропонувалось дітям поступово. Експериментатор розставляв його в кабінеті на двох невисоких столах, об'єкти були в полі зору дитини. Дитині надавали можливість уважно познайомитись з усім обладнанням, потім давалася інструкція: «Пограй». Від дитини вимагалось самостійно виконати практичні дії. Надання допомоги та навчання виключалося, передбачалося лише активізуюче запитання:

«Подумай сам, як це можна зробити».

За поведінковим компонентом були виділені наступні рівні та їх показники узагальненості уявлень дітей старшого дошкільного віку про об'єкти неживої природи:

✓ початковий рівень – виконує елементарні предметно-маніпулятивні дії з об'єктом неживої природи;

✓ низький рівень – діяльність заснована на багаторазовому повторенні однієї практичної дії;

✓ середній рівень – практичні дії різноманітні, але не мають чіткої послідовності;

✓ високий рівень – практичні дії мають чітку послідовність, вони різноманітні.

2.2. Результати експериментального дослідження

Встановлено, що важливою умовою формування компетентності дошкільників у сфері «Природа» є ознайомлення батьками та педагогами дітей з тим, що їх оточує. Це дозволяє збагачувати чуттєвий досвід дитини – вчить її дивитися і бачити, слухати і чути, обмацувати і відчувати. Збагачення чуттєвого досвіду нерозривно пов'язане з розвитком чуттєвого пізнання: відчуттів, сприймань та уявлень. Формування адекватних уявлень про навколишній світ створює чуттєву основу слова і готує дитину до сприйняття словесних описів об'єктів, явищ і стосунків. У процесі ознайомлення з природним середовищем діти вчаться бачити і розуміти різні зв'язки і взаємообумовленості, що забезпечує позитивну динаміку їх розумового розвитку (Г.О. Люблінська, В.С. Мухіна та ін.).

З огляду на це дослідженням розроблена методика вивчення компетентності педагогів із ознайомлення дітей з освітньою лінією «Дитина в природному довкіллі» та участі батьків у збагаченні уявлень про предмети і явища живої та неживої природи. У процесі розробки методики ми спиралися

на показники компетентності дитини перед вступом до школи, зміст яких визначений у Базовому компоненті дошкільної освіти (2012р.) та конкретизований за роками навчання в програмах розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (2008 р., 2014р.), «Дитина в дошкільні роки» (2010 р.), «Дитина» (2010 р.) та «Програмах для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з вадами зору» (2010 р.).

Для виявлення професійної компетентності педагогів з розділу «Нежива природа» − визначення якості, логіки подання матеріалу на занятті, організації самостійної роботи дітей педагогами в загальному та спеціальному дошкільному закладі був використаний метод анкетування (додаток А). Анкетуванням було охоплено 36 педагогів дошкільних навчальних закладів загального типу (ДНЗ № 203 та 127 м. Києва) та 38 педагогів спеціальних дошкільних навчальних закладів для дітей з порушеннями зору (СДНЗ №219, №704, №755 м. Києва, Чернігівський дошкільний навчальний заклад №23 для дітей з вадами зору, дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №310 м. Одеси та дошкільний навчальний заклад комбінованого типу №20 м. Ужгорода). Аналіз якісного складу педагогічних працівників, які взяли участь у дослідженні, представлений у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Аналіз якісного складу педагогічних працівників (у %)

Тип дошкільного навчального закладу	Освіта			Стаж педагогічної роботи			Кваліфікаційна категорія			
	середня спеціальна	базова вища	вища педагогічна	до 5 років	від 5 до 10 р	більше 10 р.	спеціаліст	1 категорія	2 категорія	вища категорія
загальний	33,33	22,22	44,45	5,55	30,56	63,89	33,33	30,55	27,78	8,34
спеціальний	13,16	21,05	65,79	7,89	15,79	76,32	18,42	34,21	31,58	15,79

Для визначення професійної компетентності педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів загального типу та спеціальних для дітей з порушеннями зору педагогам пропонувалося обрати правильну відповідь з поставлених 15 запитань з розділу «Природа», з яких 7 запитань стосувалися методики проведення занять з ознайомлення з навколишнім та 8 питань були спрямовані на визначення професійної компетентності педагогів з розділу «Нежива природа» (додаток А). Відповіді саме на ці запитання підлягали якісному аналізу. Підрахунок показників опитувальника проводиться відповідно до ключа:

1 – а; 2 – а; 3 – а; 4 – в; 5 – а; 6 – а; 7 – а; 8 – а; 9 – а; 10 – б; 11 – а; 12 – в; 13 – в; 14 – а; 15 – а.

За кожне співпадіння з ключем нараховувалося 5 балів.

Отриманий в процесі обробки відповідей результат розшифровується наступним чином.

Високий рівень - 65-75 балів (правильно виконано 13-15 завдань). Педагог має високий рівень професійної компетентності. Досконало володіє формами і методами навчання та виховання розділу з «Природа» у дошкільників. Має творчий підхід, ерудицію та глибокі знання вдало поєднує з умінням використовувати їх на практиці.

Середній рівень - 50-60 балів (правильно виконано 10-12 завдань). Педагог володіє основами виховання та навчання дітей дошкільного віку, які дають можливість раціонально організувати навчально-виховну роботу з дітьми. Проте недостатні знання та їх застосування не дають змогу оптимально використовувати час для ознайомлення з природою дошкільників.

Допустимий рівень - 30-45 балів (правильно виконано 6-9 завдань). Рівень знань методики та практики роботи за розділом «Природа» включає лише основні поняття. Необхідно систематично поновлювати та здобувати знання шляхом самоосвіти та самоаналізу педагогічної діяльності.

Низький рівень - до 30 балів (правильно виконано 1-5 завдань). Рівень знань недостатній для організації роботи з розділу «Природа». Педагог працює репродуктивно, наслідуючи колег. Необхідно систематично поновлювати знання з методичних джерел розділу «Природа», психології та педагогіки. Критичний самоаналіз та самооцінка (на основі педагогічного тестування) дадуть змогу досягти бажаного результату.

Кількісний аналіз проведеного дослідження представлений в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіл педагогів ДНЗ за рівнем професійної компетентності з розділу «Нежива природа» (у %)

Тип дошкільного навчального закладу	Рівень професійної компетентності			
	високий	середній	допустимий	низький
загальний	5,6	38,9	50	5,5
спеціальний	10,5	42,1	44,8	2,6

За результатами анкетування (таблиця 2.4) встановлено, що високий рівень був відмічений у 5,6 % педагогів ДНЗ та 10,5 % педагогів СДНЗ, що говорить про знання програмового змісту з розділу «Природа» та володіння методикою ознайомлення з навколишнім дітей дошкільного віку. Але педагоги не достатньо володіють методикою проведення екскурсій в природу, про це свідчить неправильна відповідь (88,9 % педагогів ДНЗ та 78,9 % педагогів СДНЗ) на запитання «Коли доцільно проводити екскурсію у природу?».

Середній рівень професійної компетентності з досліджуваного питання був визначений у 38,9 % педагогів ДНЗ та 42,1 % педагогів СДНЗ, що дозволяє раціонально організовувати процес ознайомлення дітей з об’єктами живої та неживої природи. Але на питання, які стосувалися програмового змісту з розділу «Нежива природа», а саме: «У який віковий період дітей

знайомлять з поняттям «роса»?», «З якого віку дітей знайомлять з об'єктами неживої природи?», «З якого віку дітей знайомлять з сезонними змінами в природі?», «З якого віку доцільно навчати розрізняти ознаки, стани повітря, води, ґрунту, піску?», «Коли діти самостійно починають досліджувати процес переходу речовини з одного стану в інший (вода в твердому і рідкому стані)?», були отримані неправильні відповіді.

У 50 % педагогів ДНЗ та 44,7 % педагогів СДНЗ був визначений допустимий рівень професійної компетентності. Отримані результати свідчать про те, що рівень методичної та практичної підготовки у педагогів до роботи з дітьми з розділу «Природа» потребує підвищення за рахунок систематичного самоаналізу та самоосвіти.

Низький рівень професійної компетентності педагогів був визначений у невеликого відсотка респондентів (5,5 % педагогів СДНЗ та 2,6 % педагогів ДНЗ), ми це пов'язуємо з неуважністю педагогів під час заповнення бланків анкетування.

Педагоги, у яких було визначено низький та допустимий рівень потребують методичної підтримки з боку вихователя-методиста та проведення спеціальних семінарів-практикумів, тренінгів в рамках ДНЗ з розділу «Природа».

З метою вивчення долі участі батьків у ознайомленні дітей з освітньою лінією «Дитина в природному довкіллі» був використаний метод анкетування (додаток Б). В експерименті взяли участь 244 батьків дітей старшого дошкільного віку, з них 93 – батьки дітей з нормальною гостротою зору та 151 – батьки дітей з порушеннями зору.

В ході даного дослідження ми вважали за необхідне зібрати інформацію про батьків щодо їх освіти та віку, оскільки припустили, що ці чинники мають важливе значення у формуванні компетентності батьків із досліджуваної проблеми. Зібрані дані наведені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Аналіз інформації про батьків (у %)

Батьки	Освіта				Вік		
	середня	середня спеціальна	базова вища	вища	до 25 років	від 25 до 35р	більше 35р
дітей з порушеннями зору	9,9	19,2	6,0	64,9	20,5	52,3	27,2
дітей без порушень зору	22,6	19,3	9,7	48,4	11,8	62,4	25,8
середній показник	16,3	19,2	7,8	56,7	16,2	57,3	26,5

Як свідчать дані таблиці 2.5, вищу освіту має більше половини опитаних батьків старших дошкільників з порушеннями зору (64,9 %) та майже половина батьків зрячих дітей (48,4 %). У свою чергу батьків із середньою освітою була незначна частина (відповідно 9,9 % та 22,6 %).

Визначення вікової характеристики опитаних батьків показало, що більшість з них (53,2 % та 62,5 %) мають вік від 25 до 35 років. А саме цей період в психології характеризується своєю активністю та плідністю.

Таким чином, отримані під час анкетування дані дають підстави припустити, що батьки старших дошкільників розуміють необхідність та надають загальні уявлення про природне довкіллям своїм дітям. Але з іншого боку, ми також припускаємо, що інші чинники, а саме такі, як недостатність часу, виснаженість на роботі, небажання, нерозуміння необхідності та ін. можуть негативно впливати на участь батьків у формуванні уявлень про об’єкти живої та неживої природи у старших дошкільників з нормальним та порушеним зором.

У програму експериментального дослідження для якісної характеристики рівня сформованості уявлень про об’єкти неживої природи було включено анкетування батьків (додаток Б), спрямоване на вивчення їх

компетентності в ознайомленні дітей із об'єктами та явищами неживої природи.

Результати анкетування показали, що лише 16 % опитаних батьків зізналися, що не розповідали своїй дитині про те, що існує жива та нежива природа. Решта батьків відповіли, що розповідали. Серед найбільш розповсюджених методів та засобів, які вони використовували, були названі: дитяча література, енциклопедії, спостереження, розповіді, науково-популярні фільми, екскурсії та ін.

Щодо труднощів, які виникали у батьків під час бесід про неживу природу, то більшість, близько 63 %, стверджували, що у них їх не виникало. Відсоток батьків дітей зі зниженим зором в цій групі становить лише 24 %. Разом з тим, 47 % батьків дітей зі зниженим зором вказували на те, що найважче було зацікавити дитину об'єктом спостереження і пояснити всі характерні ознаки.

Аналіз результатів анкетування батьків старших дошкільників дозволив виділити три рівні їх обізнаності про світ природи:

високий – називає правильно і лише об'єкти живої (об'єкти та явища неживої) природи;

середній – називає об'єкти та явища живої та неживої природи;

низький – називає об'єкти, які не відносяться до сфери «Природа».

Результати анкетування представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Результати анкетування батьків щодо їх обізнаності про об'єкти живої та неживої природи (у %)

Батьки	Жива природа			Нежива природа		
	рівень			рівень		
	вис.	сер.	низ.	вис.	сер.	низ.
дітей без порушень зору	87,1	12,9	–	44,1	25,8	30,1
дітей з порушеннями зору	91,4	8,6	–	51,6	25,2	23,2

Так, на жаль, необхідно констатувати, що не всі опитані батьки мають правильні уявлення про об’єкти та явища неживої природи.

На наше запитання: «Пригадайте і назвіть, про які саме об’єкти та явища неживої природи Ви розповідали дітям?» майже третина опитаних респондентів неправильно називали об’єкти та явища неживої природи. Наприклад, серед об’єктів неживої природи вони називали наступні: побутова техніка, предмети домашнього вжитку, пори року, книжки, рослини, трава, ягода, будинки, пам’ятники тощо.

Також, майже четверта частина опитаних нами респондентів мають середній рівень обізнаності про неживу природу. Батьки помилялися називаючи об’єкти неживої природи. Наприклад, І.Б. (28 років, освіта вища) написала, що вона розповідала дитині про повітря, воду, пісок, будинки, іграшки і наводила приклад, що «коли іграшці зробити боляче, вона не реагує, а коли зробити боляче людині – вона якось зреагує, цим і пояснюється те, що людина жива істота».

Таким чином, результати анкетування батьків показали, що рівень їх компетентності в ознайомленні дітей з об’єктами неживої природи досить низький, лише близько 50 % самі мають правильні уявлення про об’єкти та явища неживої природи. Крім того, суттєвої різниці в обізнаності про неживу природи у батьків зрячих дітей та батьків дітей з порушеннями зору у ході дослідженнями нами не зафіксовано.

Вивчення уявлень дітей старшого дошкільного віку в нормі і при порушеннях зору про об’єкти неживої природи здійснювалося за допомогою трьох серій діагностичних завдань.

Перша серія включала в себе опитування, під час якого виявлялися узагальнені уявлення дітей старшого дошкільного віку про сферу «Природа».

Аналізу підлягали відповіді дітей на цільові запитання: «Що таке жива природа?», «Що таке нежива природа?».

Результати опитування дітей старшого дошкільного віку про об’єкти живої та неживої природи представлені у таблиці 2.7

Таблиця 2.7

Результати опитування дітей старшого дошкільного віку щодо їх уявлень про об'єкти живої та неживої природи (у %)

Стан зору	Жива природа			Нежива природа		
	тип відповіді			тип відповіді		
	I	II	III	I	II	III
нормальний	76,9	13,5	9,6	51,9	17,3	30,8
пограничний	65,2	19,6	15,2	26,1	28,3	45,6
знижений	50,0	27,9	22,1	13,2	28,9	57,9

Аналізуючи результати опитування старших дошкільників про об'єкти живої природи (таблиця 2.7) можна дійти наступних висновків. Перший тип відповіді дали 76,9 % опитаних дітей з нормальним зором, 65,2 % – з пограничним зором та 50,0 % досліджуваних зі зниженим зором. Таким чином, було зафіксовано, що переважна більшість дошкільників з нормальним, пограничним та зниженим зором називали об'єкти живої природи, фактично, безпомилково, у великій кількості, відповіді були повні та емоційно насиченими, що свідчить про високий рівень сформованості уявлень про об'єкти живої природи у всіх категорій опитаних респондентів.

Необхідно також відмітити і категорію дітей, які припускалися помилок при називанні живих об'єктів природи. Вони показали II тип відповіді. Ці діти плутали або називали живі й неживі об'єкти природи. Відсоток дітей зі зниженим зором був значно більшим, ніж зрячих та з пограничним зором, відповідно, 27,9 %, 13,5 %, 19,6 %.

Наприклад, Даша К. (змішаний астигматизм сл. ст. OU, ГЗрКр - 0,6/0,6) називала об'єкти живої природи та предмети, які не відносяться до природи: «риба, серветки, вода, людина»; Євген М. (розбіжна косоокість, астигматизм обох очей, ГЗрКр - 0,2/0,3), на запитання: «Що таке жива природа?» - відповідає: «Вітер, собака, осінь».

Разом з тим, необхідно констатувати, що в ході дослідження був

виявлений відсоток дітей, які називали об’єкти, що взагалі не відносяться до сфери «Природа». Таким чином, нами був зафіксований третій тип відповіді у незначної кількості зрячих та дітей зі зниженим зором, відповідно 9,6 % та 15,2 %. Дітей зі зниженим зором, які продемонстрували даний тип відповіді було значно більше, близько 22,1 %. Необхідно також відмітити, що до даної групи потрапили досліджувані, які вступили до ДНЗ саме у віці 5-6 років. Так, наприклад, Юра П. (вроджена оперована глаукома, міопія сер. ст., ГЗрКр - 0,15/0,2) на поставлене запитання усміхнувшись додав: «Не знаю. Забув»; Оля К. (збіжна косоокість OD, гіперметропія сер. ст. обох очей, ГЗрКр - 0,2/0,4), розповіла: «Вона буває синя, жовта, біла. Вона рухається швидко».

Отже, половина опитаних старших дошкільників зі зниженим зором показали II та III типи відповідей, що свідчить про недостатній рівень їх підготовки з розділу «Жива природа» і відповідно вони потребують додаткової корекційної роботи із формування необхідних уявлень.

Розглянемо результати, представлені в таблиці 2.7, які стосуються сформованості уявлень у старших дошкільників про об’єкти та явища неживої природи.

Перший тип відповіді був визначений у дітей, які правильно назвали об’єкти і явища неживої природи, а саме, у більш ніж половини дітей з нормальним зором (51,9 %) та у незначної частини з пограничним зором та зниженим зором (26,1 % та 13,2 %).

Отримані результати показують, що дуже незначний відсоток досліджуваних з пограничним та зниженим зором змогли визначити об’єкти та явища неживої природи. Найчастіше діти з нормальним зором називали такі об’єкти та явища: «каміння», «вода», «земля», «дощ», «пісок», а діти з порушеннями зору називали як правило «пісок», «вода». Якісний аналіз свідчить про кількісні своєрідності сформованості даних уявлень.

Діти, які назвали об’єкти живої і неживої природи, продемонстрували другий тип відповіді. Це близько 17,3 % дітей з нормальним зором. Майже

однакова кількість дітей з пограничним (28,3 7%) та зі зниженим зором (28,9 %) називали об'єкти живої природи та предмети неживої. Наявність таких відповідей свідчить про недостатній рівень сформованості уявлень про предмети живої і неживої природи.

Наприклад, Савелій Р. (збіжна косоокість, міопія сл. ст., ГЗрКр - 0,8/0,8) на запитання: «Що таке нежива природа?» дав наступну відповідь: «Коли пташки не літають і квіти не розкриваються»; Олександра Ш. (збіжна косоокість OS, ГЗрКр - 0,3/0,4), відповіла так: «Нежива природа це – небо, трава, дерева. Коли листочки стали коричневі».

У досить значного відсотку дітей всіх категорій опитуваних було визначено третій тип відповіді (30,8 % – з нормальним зором, 45,6 % – з пограничним зором і 57,9 % – зі зниженим зором). Досліджувані назвали предмети побуту, машини, будинки, все те, що створене людиною, а не природою.

Розглянемо відповіді двох хлопчиків: Богдан П. (збіжна альтернуюча косоокість, ГЗрКр - 0,5/0,9) на запитання про неживу природу відповів так: «Це дорога, стіл, іграшки, ялинка, машини і все»; Лев Г. (афакія після екстракції, вроджена катаракта, збіжна косоокість обох очей, анізометропія, ГЗрКр - 0,2/0,3) розповів: «Це така, яку не поливають, те, що зробили люди своїми руками або на заводі».

Таким чином, необхідно констатувати, що діти всіх категорій опитуваних не мають достатніх узагальнюючих уявлень про навколишній світ, не диференціюють те, що для нас створила природа, та те, що створюється людьми. За результатами опитувань першого етапу констатувального дослідження досить чітко видно, що у респондентів всіх категорій (з нормальним, пограничним і зниженим зором) недостатньо сформовані уявлення про об'єкти та явища неживої природи.

Другий етап експериментального вивчення сформованості у старших дошкільників з нормальним та порушеним зором уявлень про неживу природу був спрямований на виявлення рівнів сформованості когнітивного,

практичного та поведінкового компонентів уявлень дітей старшого дошкільного віку про об’єкти неживої природи: вода, каміння, земля, глина, пісок. Методика експерименту передбачала виявлення наявного запасу уявлень про об’єкти неживої природи та узагальнення цих уявлень в назвах, виділення ознак об’єкта неживої природи при безпосередньому сприйманні, вивчення особистого життєвого досвіду дітей дошкільного віку, виявлення уявлень про практичне призначення об’єктів неживої природи в житті та діяльності людей, уміння діяти з об’єктами неживої природи з врахуванням їх властивостей у самостійній творчій діяльності дітей (ігровій, трудовій та практичній).

Результати вивчення рівнів сформованості уявлень про конкретні об’єкти неживої природи за визначеними нами компонентами, а саме, когнітивним потребують детального аналізу. При формуванні таких уявлень у дітей з порушеннями зору розвиваються сенсорні процеси, формуються узагальненні образи предметів, вміння порівнювати, знаходити суттєві ознаки, робити самостійно легкі висновки і закінчення. Створюються сприятливі умови для розвитку активного зв’язного мовлення; розвивається образно-логічне мислення, яке має важливе значення в процесі компенсації та корекції порушених функцій.

Розглянемо результати вивчення рівнів сформованості уявлень про конкретні об’єкти неживої природи у старших дошкільників з нормальним та порушеним зором за когнітивним компонентом (таблиця 2.8).

Аналізуючи дані таблиці 2.8 необхідно констатувати, що найкраще у дітей старшого дошкільного віку сформовані уявлення про такий об’єкт неживої природи, як «вода».

Таблиця 2.8

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості уявлень про об'єкти неживої природи за когнітивним компонентом (у %)

Об'єкти неживої природи	Рівні сформованості уявлень	Стан зору			Середній показник
		нормальний	пограничний	знижений	
Вода	початковий	-	-	-	-
	низький	40,4	54,3	71,1	55,7
	середній	36,5	37,0	28,9	34,1
	високий	23,1	8,7	-	10,6
Земля	початковий	5,7	32,6	47,4	28,6
	низький	46,2	39,1	42,1	42,5
	середній	34,6	19,6	10,5	21,6
	високий	13,5	8,7	-	7,4
Каміння	початковий	5,7	32,6	52,6	26,5
	низький	46,2	47,8	26,3	40,1
	середній	38,5	15,2	15,8	23,2
	високий	9,6	4,4	5,3	6,4
Пісок	початковий	9,6	34,8	57,9	34,1
	низький	48,1	50,0	36,8	45,0
	середній	30,8	13,0	5,3	16,4
	високий	11,5	2,2	-	4,6
Глина	початковий	38,5	67,4	86,8	64,2
	низький	40,4	21,7	13,2	25,1
	середній	17,3	8,7	-	8,7
	високий	3,9	2,2	-	2,0

У ході дослідження початковий рівень сформованості уявлень про об'єкти неживої природи «вода» за когнітивним компонентом не був

зафіксований у жодної дитини з нормальним, пограничним та зниженим зором. Проаналізувавши дані всіх категорій дітей необхідно відмітити, що всі вони легко впізнали запропонований об'єкт неживої природи – «вода».

У відповідях дітей з нормальним зором відмічалися чіткі знання про основні властивості об'єкта, вміння його диференціювати за зовнішніми ознаками та називати розповсюдження об'єкта. Так, наприклад, Софія Б., 6р. 7м., розповіла: «У цій мисочці водичка, вона буває тепла, холодна, гаряча, прозора, брудна. Водичку можна побачити на морі, озері, в калюжі на вулиці після дощу». У свою чергу Поліна К. 6р. 4міс., відповідаючи на запитання , змогла не замислюючись впізнати об'єкт: «В мисці – вода». Якоюсь мірою дівчинка була здивована простотою завдання і запитала: «Для чого Ви мене про це питаєте? Всі ж бачать, що знаходиться в цій мисці і добре знають, що це. Дуже багато води знаходиться в річці Дніпро».

Дошкільники зі зниженим зором частково впоралися з поставленою задачею, вони легко впізнали об'єкт «вода», частково змогли назвати його властивості, але не змогли назвати більше трьох місць розташувань об'єкта в навколишньому світі. Таким чином, зафіксовано більшу кількість дітей зі зниженим зором (71,1%), у порівнянні зі зрячими (54,3 %) та дітьми із пограничним зором (40,4 %), які показали низький рівень сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «вода». Під час проведення дослідження у даної категорії дітей переважали правильні, але неповні відповіді, спостерігалась відсутність загальних уявлень про конкретний об'єкт, що вказує на несформованість уявлень з досліджуваної теми. Наприклад, Настя П. (гіперметропія сер. ст., амбліопія обох очей, ГЗрКр - 0,2/0,2) розповіла: «Це вода, її я бачила вдома і садочку».

Найнижчі результати сформованості уявлень про неживу природу у старших дошкільників зафіксовані при обстеженні об'єкту «глина» (в середньому у 64,2 % опитаних нами респондентів).

Розглянемо докладніше кожну категорію досліджуваних. Так, 38,5 % – з нормальним, 67,4 % – з пограничним і 86,8 % дітей зі зниженим зором

потрапили до початкового рівня сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «глина». Розглядаючи об'єкт неживої природи «глина», майже всі відповідали, що це пластилін чи грязюка.

Так, 23,7 % дітей з пограничним зором та близько 50 % зі зниженим зором взагалі не змогли впізнати об'єкт, стверджували, що ніколи з ним не зустрічалися в житті, на наші запитання: «Назви що це?» казали: «Не знаю. Ніколи не бачив».

До низького рівня сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «глина» потрапили переважно діти з нормальним зором (40,4 %), значно менша кількість респондентів з пограничним (21,8 %) і досить низька кількість дітей зі зниженим зором (13,2 %). Досліджуванні, які показали даний рівень, намагалися доторкнутися до об'єкта «глина», щоб визначити деякі його властивості. Їхні дії були скуті, нерішучі, не впевнені, вони ніби чогось боялися.

Наприклад, Назар (збіжна косоокість, далекозорий астигматизм обох очей, ГЗрКр - 0,8/0,6) взявши в руки відповів: «Глина – вона густа». Поліна (збіжна косоокість OS, далекозорість середнього ступеня, амбліопія високого ступеня, ГЗрКр - 0,2/0,15): «Глина, вона жовта». Артем (збіжна косоокість OS, ГЗрКр - 0,4/0,3): «Глина – це твердий пісок».

Діти, які потрапили до середнього рівня розвитку уявлень про об'єкт неживої природи «глина», давали повні відповіді на поставлені запитання, але вони характеризувалися однотипністю. Частіше за все діти бачили об'єкти тільки в найближчому своєму оточенні: в мисці на столі екзаменатора, в групі на занятті тощо. Наприклад, Максим (нормальна гострота зору) розповів: «Глина – це речовина з якої можна ліпити щось. Бачив її в магазині, річці, в садочку». У свою чергу Соня (міопія сл. ст. обох очей, ГЗрКр - 0,6/0,7) «Глина вона така, як пластилін, зустрічалася з нею у садочку, вдома».

Високий рівень сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «глина» зафіксований нами лише у 3,9 % зрячих дошкільників та 2,2 % дітей

з пограничним зором. Але, разом з тим, респонденти, що потрапили в цю групу, відвідують додатковий гурток з гончарста і тому так добре володіють знаннями про об’єкт неживої природи «глина».

Загалом, підсумовуючи результати дослідження рівня розвитку уявлень дошкільників усіх категорій про об’єкт неживої природи «глина», можна дійти висновку, що він характеризується як низький і, на наш погляд, пов'язаний із різким зниженням рівня спостережливості та недостатньої роботи у цьому напрямку з боку педагогів та батьків.

Розглянемо дані таблиці 2.8, які стосуються результатів визначення рівнів сформованості у дітей старшого дошкільного віку уявлень про об’єкт неживої природи «земля» за когнітивним компонентом.

Так, початковий рівень показали 5,8 % старших дошкільників з нормальним зором, 32,6 % – з пограничним та 47,36 % − зі зниженим зором. Всі діти, які ввійшли в цю групу, лише змогли впізнати та назвати об’єкт.

Необхідно також відмітити те, що відсоток дітей з пограничним та зі зниженим зором, які потрапили до цього рівня, значно вищий, порівняно зі зрячими дітьми. Якісний аналіз відповідей дітей з пограничним та зі зниженим зором показав, що їх уявлення про об’єкт неживої природи «земля» досить поверхові та носять формальний характер. Наведемо приклади відповідей дітей, які ввійшли в цю групу. Наприклад, Вероніка (непостійна збіжна альтернуюча косоокість, далекозорий астигматизм обох очей, ГЗрКр - 0,6/0,7): «Земля це така крейда»; Діма (гіперметропічний астигматизм, амбліопія OS, анізометропія, ГЗрКр - 0,3/0,2) на запитання «Що це?» відповів: «Це пісок. Він тільки чорний».

До низького рівня сформованості уявлень про об’єкт неживої природи «земля» віднесена маже однакова кількість старших дошкільників різних категорій, близько 46,2 % з нормальним зором, 39,2 % – з пограничним і 42,2 % − зі зниженим зором. Респонденти, які потрапили до цього рівня, впізнали запропонований їм об’єкт, виділили та назвали його властивості при безпосередньому сприйманні. Наведемо приклади висловлювань при

виконанні завдання: Микита (збіжна косоокість OS, далекозорий астигматизм, амбліопія, ГЗрКр - 0,5/0,5), помацавши запропонований йому об'єкт, відповів: «Земля – це наша планета. Вона дуже велика»; Вова (тотальне відшарування сітківки, ретинопатія недоношених 5 ступеня, ГЗрКр - 0,2/0,2) сказав: «Миска з гряззю. Це така чорна грудочка».

Діти, які показали середній рівень сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «земля» (в середньому 21,6 %), змогли не лише впізнати об'єкт, виділити, розрізнити та назвати його властивості, але й називали конкретне розташування об'єкта в даний час, давали однозначні або неконкретні відповіді щодо розповсюдження об'єкта в навколишньому світі. З цим завданням впорався більший відсоток дітей з нормальним зором (34,6 %), ніж з пограничним (19,6 %) та зі зниженим зором (10,5 %).

Наприклад, Марія (далекозорий астигматизм обох очей, амбліопія обох очей, ГЗрКр - 0,6/0,6). На поставлене запитання відповіла: «Це земля, я по ній ходжу і знаю, що вона м'яка і буває тверда».

Високий рівень уявлень про об'єкт неживої природи «земля» показали лише 7,4 % опитаних нами респондентів. Усім дошкільникам, які взяли участь у експериментальному дослідженні, було досить складно справитися із запропонованим їм завданням, а саме – впізнати, назвати об'єкт неживої природи, перелічити його властивості та назвати більше трьох місць розташувань у навколишньому середовищі. Необхідно також відмітити, що в цю групу ввійшли лише діти з нормальним та пограничним зору. Серед старших дошкільників зі зниженим зором високого рівня уявлень про об'єкт неживої природи «земля» нами не виявлено.

Наведемо приклад відповіді дитини з пограничним зором: Максим (вроджена аномалія розвитку скловидного тіла обох очей, ГЗрКр - 0,6/0,6) розповів: «Земля – це одна і та ж дорога. Я бачив землю за вікном, у селі, на дачі і тільки літом, зимою її не видно. Земля буває чорною, сірою, мокрою, твердою».

Наступним об’єктом неживої природи, який ми визначили для вивчення рівня сформованості когнітивного компоненту уявлень про неживу природу у старших дошкільників, було «каміння». Розглянемо результати проведеного дослідження (таблиця 2.8).

Так, початковий рівень сформованості уявлень про об’єкт неживої природи «каміння» зафіксовано у значної частини дітей зі зниженим зором, (близько 52,6 %), майже у третини дошкільників з пограничним зором (32,6 %) та у незначної частини дітей з нормальним зором (5,8 %). Таким чином, можна констатувати, що більше половини опитаних нами респондентів зі зниженим зором мають лише загальний рівень знань про об’єкт неживої природи «каміння», тобто лише впізнали та назвали досліджуваний об’єкт.

Наприклад, Сергій (міопія сл. ст. обох очей, ГЗрКр - 0,6/0,7) на запитання: «Що це?» відповів: «Це асфальт». Олександра (збіжна косоокість OS, ГЗрКр - 0,3/0,4) сказала: «Щось тверде». Таку ж відповідь або подібні давали й інші діти.

До низького рівня потрапила майже однакова кількість дітей з − нормальним (46,2 %) та з пограничним (47,8 %) зором і 26,3 % дошкільників зі зниженим зором. Усі діти, віднесені до даного рівня, змогли назвати, розпізнати, виділити властивості об’єкта при безпосередьому сприйманні. Відповіді дітей були правильні, але переважно неповні. Це свідчить про те, що у них наявний недостатній запас уявлень, а також словниковий запас, необхідний для позначення та опису об’єкта неживої природи «каміння».

Наприклад, Аня (непостійна збіжна косоокість, ГЗрКр - 0,7/0,6) відповіла: «Це каміння, воно тверде». Ярослава (постійна збіжна альтернуюча косоокість, гіперметропія сер. ст., ГЗрКр - 0,3/0,3) «Це такі тверді штучки, що лежать на піску».

Середній рівень був визначений у 38,5 % респондентів з нормальним, у 15,2 % − пограничним та 15,8 % − зниженим зором. Результати дослідження показали, що завдання для дітей з вадами зору виявилося складним. Лише

незначна кількість дітей змогла назвати однозначні розташування об’єкта в навколишньому світі й конкретне місце розташування об’єкта в даний час.

Назвати більше трьох місць розташування об’єкта неживої природи «каміння» змогла незначна аудиторія опитаних старших дошкільників різних категорій, що свідчить про невисокий загальний рівень знань у досліджуваних (навіть у дітей з нормальним зором). Наприклад, Аліна (нормальна гострота зору): «Каміння – це природній матеріал, він твердий, чорний, сірий, різноманітної форми, зустрічається на вулиці. Я бачила його в кам’яних стінах, кам’яних сходах». Арсен (міопічний астигматизм обох очей, ГЗрКр - 0,6/0,8) зміг відповісти так, «Каміння буває шершаве, велике, важке, гладке. Його можна побачити на вулиці, у траві, на морі, знайти граючись на майданчику». Поліна (хоріоретініт обох очей, часткова дистрофія OD, збіжна косоокість, астигматизм обох очей, ГЗрКр - 0,06/0,4) розповіла: «Це каміння: воно дуже велике і маленьке, кругле. Бачила його на морі, вулиці, будівництві».

Досліджуючи об'єкт неживої природи «пісок» старші дошкільники з вадами зору часто плутали його із землею, вони мали низький пізнавальний інтерес до досліджуваного об'єкта, їхні відповіді були неповними та байдужими. Саме тому більшість опитаних дітей зі зниженим зором (57,9 %) та значна частина з пограничним зором (34,8 %) показала початковий рівень уявлень про об’єкт неживої природи «пісок». Наприклад, Уляна (афакія після видалення вродженої катаракти, розбіжна косоокість OS, амбліопія, ГЗрКр - 0,2/0,4) на запитання: «Назви що це?» відповіла: «Це така земля»

Діти з нормальним зором під час проведення експерименту були більш уважні, з великою зацікавленістю брали участь у дослідженні, набирали в руки пісок і називали та визначали його властивості. Зрячі діти мали значно глибші знання про об’єкт неживої природи «пісок». Лише незначна частина опитаних дітей даної категорії показали початковий рівень уявлень (близько 9,6 %).

Але, разом з тим, аналізуючи результати таблиці 2.8, які стосуються сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «пісок», необхідно відмітити, що старші дошкільники різних категорій хоч і досить часто зустрічалися з ним у природному середовищі та проявляли більший інтерес під час дослідження, ніж діти зі зниженим зором, але все-таки їх рівень уявлень про «пісок» знаходиться на низькому рівні. Так, майже половина дошкільників з нормальним (48,18 %) та з пограничним зором (50,0 %) потрапила до даного рівня. Менша кількість дітей зі зниженим зором (36,84%) змогли виділити деякі властивості досліджуваного об'єкта. У відповідях усіх дітей, які показали низький рівень сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «пісок», переважали найчастіше наступні ознаки: мокрий, сухий, коричневий, жовтий.

Незначна кількість опитаних респондентів (в середньому 4,6 %) показали високий рівень уявлень про об'єкт неживої природи «пісок». Показовим для нашого дослідження є те, що в цю групу потрапили лише зрячі діти та діти з пограничним зором.

Результати експериментального дослідження, спрямованого на вивчення практичного компоненту сформованості уявлень про об'єкти неживої природи у дітей з нормальним, пограничним та зниженим зором, наведені в таблиці (табл.2.9).

З таблиці 2.9 видно, що до початкового рівня сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «вода» за практичним компонентом потрапило 7,7 % досліджуваних з нормальним зором, 15,2 % – з пограничним зором і найбільший відсоток (18,4 %) – зі зниженим зором. Діти, які показали початковий рівень сформованості уявлень, змогли виділити лише одне призначення об'єкта неживої природи «вода». Наприклад, Дмитро К. (далекозорий астигматизм обох очей, амбліопія, ГЗрКр - 0,8/0,8), розповів так: «Вода для того, щоб робити чай».

Таблиця 2.9

Розподіл дітей за рівнями сформованості уявлень про об'єкти неживої природи за практичним компонентом (у %)

Об'єкти неживої природи	Рівні сформованості уявлень	Категорія дітей			Середній показник
		нормальний зір	пограничний зір	знижений зір	
Вода	початковий	7,7	15,2	18,4	13,8
	низький	25,0	45,7	44,7	38,5
	середній	30,8	23,9	23,7	26,1
	високий	36,5	15,2	13,2	21,6
Земля	початковий	21,1	47,8	55,2	41,4
	низький	32,7	30,4	31,6	31,6
	середній	28,9	17,4	13,2	19,8
	високий	17,3	4,4	-	7,2
Каміння	початковий	17,3	60,9	78,9	52,4
	низький	51,9	26,1	21,1	33,0
	середній	23,1	13,0	-	12,0
	високий	7,7	-	-	2,6
Пісок	початковий	11,5	58,7	44,7	38,3
	низький	51,9	32,6	39,5	41,3
	середній	30,8	6,5	15,8	17,7
	високий	5,8	2,2	-	2,7
Глина	початковий	44,2	73,9	86,8	68,3
	низький	30,8	19,6	13,2	21,2
	середній	19,2	6,5	-	8,6
	високий	5,8	–	-	1,9

У 25,0 % дітей з нормальним, 45,7 % – з пограничним та 44,7 % – зі зниженим зором було відмічено низький рівень сформованості уявлень про

об’єкт неживої природи «вода». Респонденти, які показали даний рівень, з цікавістю розповідали про те як використовують люди воду в побуті та природі, але не змогли пригадати більше трьох призначень досліджуваного об’єкта неживої природи. Наприклад, Герман Г. (фіброз скловидного тіла, тотальне відшарування сітківки, мікрофтальм OS, ГЗрКр - 0,2/0,1) на запитання «Яке значення в житті має вода?» відповів: «Вода нам потрібна, щоб мити щось і пити».

До середнього рівня сформованості уявлень було віднесено 30,8 % досліджуваних з нормальним, 23,9 %, − з пограничним і 23,7 % − зі зниженим зором. Характерним для цих дітей було виділення від трьох призначень об’єкта неживої природи «вода» в житті та діяльності людини. Діти з нормальним зором виконали поставлене завдання без вагань. При цьому вони намагалися згадати більше практичних призначень об’єкта. Менше половини дітей з пограничним зором зосереджувались на поставленому питанні і намагалися дати більш розповсюдженні та конкретні приклади дій з водою. На відміну від дітей з пограничним зором, діти зі зниженим зором найчастіше згадували конкретні дії з об’єктом «вода», але наші запитання та заохочення до відповідей викликали у них нерозуміння, і вони відмовлялися працювати далі.

Наведемо приклад. Так, Микита Б. (далекозорий астигматизм обох очей, збіжна косоокість, ГЗрКр - 0,6/0,8) розповідав: «У воді плавають риби та дельфіни. Водою поливають та її п’ють. Можна я краще пограюся з машинкою».

До високого рівня сформованості уявлень потрапили 36,5 % з нормальним, 15,2 % з пограничним і 13,2 % дітей зі зниженим зором. Всі дошкільники даного рівня змогли назвати від трьох призначень об’єкта неживої природи в житті та діяльності людини, при цьому встановили причинно-наслідкові зв’язки. Необхідно відмітити, що переважна більшість досліджених, які потрапили до цієї категорії, це діти з нормальним зором. Відсоток дітей з порушеннями зору незначний. Якісний аналіз відповідей

дошкільників, які показали високий рівень сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «вода», показали, що їх відповіді були чіткими, правильними. Крім того діти запитували про правильність відповіді і чи не припустилися вони помилок. Наведемо приклад однієї відповіді дошкільника з нормальним зором на поставлене нами запитання: «Скажи, для чого потрібна вода?». Так, Дмитро С. 6р., розповідав так: «Вода потрібна, щоб плавати, пити, мити руки, поливати, готувати чай, на рибалку ходити». Відповівши на запитання, Дмитро зробив зауваження, що раніше їм такі запитання не ставили і не розповідали нічого цікавого про воду.

Таким чином, аналізуючи результати вивчення рівня сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «вода» необхідно констатувати, що для дітей з нормальним зором він характеризується як високий (36,5 %), а для дітей з пограничним та зниженим зором, як низький (45,7 % та 44,7 %). Так, хоч дошкільники з порушеннями зору у своєму житті із практичним використанням води зустрічаються кожен день, але їх знання про її практичне використання потребують розширення, уточнення та узагальнення.

Розглянемо дані таблиці 2.9, що стосуються визначення рівня сформованості уявлень дошкільників про об'єкт неживої природи «земля» за практичним компонентом. Так, результати дослідження свідчать, що в дошкільників усіх категорій виникли труднощі із виділенням практичного значення досліджуваного об'єкта. Адже, в середньому, майже половина (41,4 %) опитаних респондентів показали початковий рівень сформованості уявлень. Крім того, діти з порушеннями зору показали значно гірші результати, ніж їх зрячі однолітки. Відсоток дітей з пограничним та зниженим зором, які потрапили до цього рівня, становить відповідно 48,7 % − та 55,2 %. Здійснюючи якісний аналіз відповідей дошкільників даного рівня можна сказати, що всі змогли виділити лише одне призначення об'єкта неживої природи «земля» у власному житті. Це засвідчує, що значна

кількість дітей, а особливо зі зниженим зором, не знають про використання даного об'єкта в практичній діяльності, хоча зустрічаються з ним кожен день.

Наприклад, Аня (непостійна збіжна косоокість, ГЗрКр - 0,7/0,7) на запитання: «Скажи, для чого це потрібно?» Відповіла: «По ній люди ходять».

Дошкільники, які показали низький рівень сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «земля», змогли назвати два-три призначення даного об'єкта. Якісний аналіз відповідей цієї групи дітей показав, що уявлення цих дошкільників обмежені, і вони майже не вміють узагальнювати свій життєвий досвід при відповіді на поставлені запитання, губляться за нестандартності питання, відсутності аналогічних запитань в процесі навчання. Характерними відповідями для дітей цього рівня були наступні: Гліб (гіперметропія збіжна косоокість, амбліопія OD, ГЗрКр - 0,2/0,2): «Землю купують, саджають квіти, картоплю»; Поліна (збіжна косоокість OS, гіперметропія сер. ст., амбліопія високого ступеня, ГЗрКр - 0,2/0,15): «На ній вирощують квіти, дерева, картоплю».

Невеликий відсоток дітей усіх категорій потрапив до середнього рівня, тобто, 28,9 % − з нормальним, 17,4 % − з пограничним і 13,2 % − зі зниженим зором. Аналіз відповідей старших дошкільників показав, що дана група дітей змогла виділити від трьох призначень об'єкта неживої природи «земля». Відповіді цих дітей характеризують наявність у них чітких уявлень про призначення об'єкта неживої природи «земля» для життя і діяльності людини.

Разом з тим, важливим для дослідження є той факт, що лише двоє дітей зі зниженим зором потрапило до середнього рівня. Аналізуючи амнестичні дані цих респондентів, ми встановили, що вони відвідують спеціальний дошкільний заклад з трьох років і відповідно мали можливість отримувати належну корекційно-педагогічну допомогу з боку педагогічних працівників закладу освіти. Ці дані дають нам можливість припустити, що час вступу до спеціального дошкільного закладу має важливе значення для формування уявлень про об'єкти неживої природи у дошкільників з порушеннями зору.

Наведемо приклади відповідей дітей з пограничним та зі зниженим зором, які показали середній рівень сформованості уявлень про обєкт неживої природи «земля»: Олександр (непостійна співдружня збіжна косоокість, гіперметропія сер. ст. обох очей, ГЗрКр ─ 0,6/0,6): «По землі ходять, висаджують дерева, рослини, будують на ній будинки». Антон (збіжна косоокість OS, гіперметропія сер. ст., амбліопія вис. ст. OS, ГЗрКр ─ 0,4/0,09) на поставлене запитання відповів: «На землі ростуть дерева, яблука, її копають, саджають на ній, для будівництва дороги».

Старших дошкільників, які показали високий рівень сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «земля», в ході дослідження було виявлено незначну кількість. Так, змогли назвати більше трьох призначень об'єкта «земля» та встановити причинно-наслідкові зв'язки змогли лише 17,3 % зрячих дітей та 4,4 % дітей з пограничним зором. Наприклад: Марія (далекозорий астигматизм обох очей, амбліопія обох очей, ГЗрКр - 0,6/0,6) «Земля має важливе значення для людей. В неї закопують дерева, кущі, садять овочі, квіти. Це роблять для того, щоб отримати від рослин їжу і красу»; Арсен (міопічний астигматизм обох очей, ГЗрКр - 0,6/0,8). «Земля потрібна для засипки, будівництва, для гри. На ній будують асфальт, щоб можна було їздити, саджають квіти, рослини».

Таким чином, аналізуючи результати сформованості уявлень у старших дошкільників про об'єкт неживої природи «земля» за практичним компонетом необхідно відмітити, що уявлення про призначення об'єкта неживої природи недостатньо сформований як у здорових дітей, так і у дітей з вадами зору. Проте дошкільники з нормальним та пограничним зором проявляють пізнавальну цікавість до досліджуваної теми, а дошкільники зі зниженим зором, в силу низької пізнавальної активності, пов'язаної із порушеннями зору, більш пасивні і потребують додаткової роботи з її активізації та формування уявлень про практичне використання об'єкта неживої природи «земля».

Дослідження рівня сформованості уявлень про об’єкт неживої природи «каміння» за практичним компонентом показало (таблиця 2.9), що для старших дошкільників (в середньому 52,4%) характерний початковий рівень сформованості уявлень. Але, разом з тим, тоді як більша половина дітей з пограничним зором та зі зниженим зором показали початковий рівень (60,9 % та 78,9 %), відсоток дітей з нормальним зором становив лише 17,3.

Так, діти, які показали початковий рівень уявлень про об’єкт неживої природи «каміння», не змогли дати відповідь на поставлене запитання «Для чого потрібно каміння людям?». Якісний аналіз отриманих даних показав, що відповіді дошкільників, які потрапили до даного рівня, були неповними, однозначними та неконкретними. Уявлення цієї групи дітей характеризуються обмеженістю знань про практичне використання людиною об’єкта неживої природи «каміння».

Наприклад, Марина (міопія сер. ст. обох очей, ГЗрКр - 0,7/0,8) на запитання: «Скажи для чого потрібне каміння?» відповіла: «Люди з нього будують»; Євген (розбіжна косоокість, вроджений центральний кариоретинальний астигматизм обох очей, ГЗрКр - 0,2/0,3) сказав: «Коли воно їм потрібне, то носять додому». Багато опитаних нами респондентів на поставлене нами запитання давали однакову відповідь: «Каміння потрібне, щоб будувати дорогу».

Респонденти, які змогли назвати два-три призначення об’єкта неживої природи «каміння», були віднесені до низького рівня сформованості уявлень про призначення даного об’єкту. Якщо для більшості дітей з порушеннями зору був характерний початковий рівень сформованості предметних дій із об’єктом неживої природи «каміння», то для зрячих дітей він характеризується як низький і виявлений у 51,9 % опитаних старших дошкільників. Крім того, низький рівень показали 26,1 % з пограничним і 21,1 % дітей зі зниженим зором. Наприклад, Олексій (непостійна збіжна косоокість, дефіцитна анемія, ГЗрКр - 0,5/0,5) відповів: «Гратися можна ним. Його складають, будують замки»; Даня (анафтальмія обох очей після

енуклеації з приводу ретинобластоми, ГЗрКр - 0,2/0,2) розповів: «Каміння потрібне, щоб дороги викладати, щоб будинки строїти».

Серед опитаних дошкільників лише незначна частина змогла назвати більше трьох можливих варіантів використання людиною предмета неживої природи «каміння». Крім того, це змогли зробити лише зрячі дошкільники (23,1 %) та дошкільники з пограничним зором (13,0 %). Жодна дитина зі зниженим зором не потрапила до середнього рівня. Наприклад, Варя (постійна збіжна альтернуюча косоокість, гіперметропія сер. ст., ГЗрКр - 0,6/0,7) на поставлене запитання дала таку відповідь: «Каміння потрібне, щоб придержувати двері, закривати люк, гратися».

Рівень сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «пісок» за практичним компонентом так само, як і про об’єкти неживої природи «каміння» і «глина», характеризується як початковий та низький.

До початкового рівня уявлень про об’єкт неживої природи «пісок» потрапило 11,5 % дітей з нормальним, 58,7 % − з пограничним і 44,9 % − зі зниженим зором. На запитання експериментатора «Скажи, для чого це потрібно?» найпоширеніша відповідь у дітей, які потрапили до даного рівня, була «Це потрібно для гри в пасочки». Проаналізувавши відповіді старших дошкільників з даним рівнем сформованості уявлень необхідно відмітити, що вони мають фрагментарні уявлення про досліджуваний об'єкт і зустрічаються з ним лише під час прогулянки на дитячому майданчику. Так, наприклад, Оля, (непостійна збіжна співдружна косоокість OD, гіперметропія сер. ст., ГЗрКр - 0,2/0,4) на запитання: «Що з ним роблять?» відповіла: «Копають його».

У свою чергу до низького рівня сформованості уявлень потрапили респонденти, які змогли назвати два-три призначення об'єкта «пісок». Це близько 51,9 % дітей з нормальним зором, 32,6 % дітей з пограничним зором та 39,5 % дітей зі зниженою гостротою зору. Таким чином, уявлення дошкільників про призначення об’єкта неживої природи «пісок» характеризується, насамперед, нечіткістю, схематичністю (у пісочниці

копати, у пісочниці насипати тощо), невмінням граматично правильно оформити свою відповідь. Наприклад, Даня (афакія після видалення вродженої катаракти, розбіжна косоокість OS, амбліопія, ГЗрКр - 0,3/0,01): «Копати ямки і садити квіти»; Маргарита (далекозорий астигматизм, амбліопія обох очей, ГЗрКр - 0,6/0,6) «Роблять пасочки, копають».

Назвати більше трьох призначень об'єкта неживої природи «пісок» змогли лише діти з нормальним і пограничним зором (переважно це діти з порушеннями рефракції, які відвідують садочок з раннього віку). Наприклад, Артем (міопічний астигматизм, ГЗрКр - 0,5/0,5) «Гратися ним, копати лопатою, з нього ліплять різноманітні формочки, замки».

До високого рівня сформованості змогли потрапити лише діти з нормальним зором (5,8 %) та з пограничним зором (2,2 %), які відвідують садочок з раннього віку.

Таким чином, результати дослідження дають підстави стверджувати, що уявлення про призначення об'єктів неживої природи «вода», «земля», «каміння», «пісок» та «глина» недостатньо сформовані у старших дошкільників усіх обстежених нами категорій, але, разом з тим, у дітей із патологією зору вони знаходяться на значно нижчому рівні і, враховуючи особливості їх пізнавальної діяльності, потребують відповідної корекційної роботи зі збагачення, уточнення та конкретизації уявлень про дані об'єкти неживої природи.

Розглянемо результати дослідження рівнів сформованості уявлень про конкретні об'єкти неживої природи за поведінковим компонентом (таблиця 2.10).

Аналізуючи результати таблиці 2.10, можна констатувати, що у дітей дошкільного віку найкраще сформовані уявлення (за поведінковим компонентом) про такий об'єкт неживої природи, як «вода».

Таблиця 2.10

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості уявлень про об'єкти неживої природи (за поведінковим компонентом)

Об'єкти неживої природи	Рівні сформованості уявлень	Стан зору			Середній показник
		нормальний	пограничний	знижений	
Вода	початковий	15,4	26,1	36,9	26,1
	низький	19,2	41,3	50,0	36,8
	середній	23,1	17,4	7,9	16,1
	високий	42,3	15,2	5,2	20,9
Земля	початковий	30,8	47,8	76,3	51,6
	низький	25,0	30,4	18,4	24,6
	середній	21,1	13,1	5,3	13,2
	високий	23,1	8,7	-	10,6
Каміння	початковий	42,3	67,4	94,7	68,1
	низький	34,6	23,9	5,3	21,3
	середній	15,4	8,7	-	8,0
	високий	7,7	-	-	2,6
Пісок	початковий	32,7	60,8	94,7	62,7
	низький	38,5	28,3	5,3	24,0
	середній	19,2	10,9	-	10,0
	високий	9,6	-	-	3,2
Глина	початковий	46,2	76,1	97,3	73,2
	низький	30,7	17,4	2,7	16,9
	середній	15,4	4,3	-	6,6
	високий	7,7	2,2	-	3,3

Так, у середньому 20,9 % опитаних нами респондентів показали високий рівень сформованості уявлень за даним показником, тоді як високий показник уявлень про інші об'єкти неживої природи, а саме «земля»,

«каміння», «пісок» та «глина» складав відповідно лише 10,6 %, 2,6 %, 3,2 % та 1,9 %.

Таким чином, до високого рівня уявлень про об'єкт неживої природи «вода» потрапили 42,3 % дітей з нормальним 15,2 % − з пограничним та 5,2 % зі зниженим зором. Аналізуючи дії цієї категорії дітей необхідно відмітити, що діти з великим інтересом, послідовно, розгорнуто та різноманітно виконували практичні дії з об'єктом неживої природи «вода».

Початковий рівень сформованості вище названих вмінь зафіксовано в середньому у 26,1 % старших дошкільників. Необхідно також відмітити, що дітей з порушеннями зору з початковим рівнем розвитку значно більше, ніж їх зрячих ровесників (15,4 % − з нормальним зором, 26,1 % − з пограничним і у 36,9 % − зі зниженим зором). Старші дошкільники, які показали початковий рівень уявлень (за поведінковим компонентом) про об'єкт неживої природи «вода», виконували лише елементарні предметно-маніпулятивні дії. Під час виконання завдання діти переливали водичку з однієї посудини в іншу, вкидали в неї рибок. Нажаль, на цьому їхня гра припинялася і діти просили витерти руки, бо вони були мокрі.

Найбільша кількість (в середньому 36,8%) опитаних респондентів показали середній рівень сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «вода». Хоча кількість дітей, які потрапили до цього рівня, залежить від наявності у них порушень зору.

Так, до низького рівня сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «вода» потрапило лише 19,2 % −з нормальним зором, тоді як дітей з порушеннями зору майже у два рази більше – 41,3 % з пограничним та 50,0 % зі зниженим зором. Дії дітей, які були віднесені до даного рівня, характеризувалися багаторазовим виконанням однієї й тієї ж практичної дії. Крім того, вони не цікавилися іншими наданими для гри предметами. Якщо діти з нормальним зором виконували завдання з цікавістю та бажанням, то діти з порушеннями зору чекали, коли вже можна буде піти. Так, наприклад, Даня (збіжна неакомодаційна косоокість, далекозорість сл.ст., висока

амбліопія, ГЗрКр - 0,4/0,3), дошкільний заклад відвідує з трьох років. Побачивши миску з водою і посудини різного розміру почав переливати воду з однієї в іншу. Взяв кораблик і пустив його по воді. Під час виконання завдання був пасивний, без бажання грався іграшками, запитував «Як довго тут треба сидіти?».

Діти, віднесені до даного рівня, виконували практичні дії хаотично, та не мали чіткої послідовності дій. Тобто, вкидали у воду одразу всі іграшки, які були надані для виконання завдання, потім ловили вудкою рибки та відразу гралися корабликом.

Розглянемо, який рівень уявлень у старших дошкільників про об'єкт неживої природи «земля» за поведінковим компонентом (таблиця 2.10).

Опитані респонденти показали початковий рівень сформованості вище названих уявлень (56,1 %), тобто виконували лише елементарні предметно-маніпулятивні дії з об'єктом неживої природи «земля» та не охоче приймали участь у грі. Слід відмітити, що після допомоги дорослого діти пожвавішали і стали більш цікавитися завданням.

Але необхідно вказати, що є значні відмінності у сформованості даних уявлень у зрячих дітей та дітей з порушеннями зору. Так, більше половини (76,3 %) дітей зі зниженим зором та майже половина дітей з пограничним зором (47,8%) показали початковий рівень уявлень, тоді як зрячих дітей, віднесених до цього рівня, було лише 30,8 %. Наприклад: Кирил (міопічний астигматизм обох очей, ГЗрКр - 0,6/0,6), Іван (гіперметропія сер. ст.обох очей ГЗрКр - 0,15/0,3), Євген (розбіжна косоокість, вроджений центральний кариоретинальний астигматизм обох очей, ГЗрКр - 0,2/0,3) при виконанні практичних дій із землею обмежилися лише мішанням землі лопаткою.

Майже для третини опитаних респондентів під час виконання практичних дій із об'єктом неживої природи «земля» було характерне багаторазове повторення однієї практичної дії. Наприклад, діти саджали цибулю і декілька разів поливали її водою з лійки, або Аліса (змішаний астигматизм обох очей, ГЗрКр - 0,5/0,6), Діма (змішаний астигматизм обох

очей, ГЗрКр - 0,8/0,8), Оля (непостійна збіжна співдружна косоокість OD, гіперметропія сер. ст., ГЗрКр - 0,2/0,4), Настя (6збіжна косоокість, амбліопія сер. ст. обох очей, ГЗрКр - 0,3/0,4) намагалися викопати ямку в ящику з землею. Названі вище дії дітей були віднесені до низького рівня сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «земля» за поведінковим компонентом. До цього рівня потрапило 25,0 % дітей з нормальним зором, 30,4 % − з пограничним та 18,4 % – зі зниженим зором.

Дії дітей, які показали середній рівень (21,1 % − з нормальним, 13,1 % − з пограничним і 5,3 % − зі зниженим зором), характеризувалися різноманітністю практичних дій з об'єктом, але вони не мали чіткої послідовності. Так, наприклад, Сергій (міопія сл. ст. обох очей, ГЗрКр - 0,6/0,7), Олександра (вроджена міопія вис. ст., співдружна косоокість, ГЗрКр - 0,4/0,04) намагалися лопаткою викопати ямку, для посадки цибулі; декілька разів виймали рослину з землі; згодом вирішили намочити землю і знову спробувати посадити.

Високого рівня сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «земля» у дітей зі зниженим зором не зафіксовано, у дітей з пограничним зором він виявлений лише у 8,7 %, а у зрячих дітей цей показник становить 23,1 %.

Таким чином, аналізуючи результати дослідження, спрямованого на виявлення вміння практичного використання об'єктів неживої природи, необхідно відмітити, що «земля» як об'єкт неживої природи не цікавий для гри, в більшості випадків діти її сприймають як бруд. Більшість старших дошкільників з нормальним та порушеним зором не змогли пов'язати можливості даного об'єкту з використанням його в практичній діяльності людини. На наш погляд, це пов'язано з низьким рівнем розвитку пізнавальної активності дітей та необізнаністю практичного використання об'єкта неживої природи «земля».

Досить незвичним завданням для старших дошкільників, особливо з порушеннями зору, було погратися з камінням. Коли ми запропонували

підготовлений для цього ігровий матеріал (каміння різного розміру, відерце, вантажний автомобіль, ящик з сухим піском, ящик з сухою землею, лійка з водою, мокра глина) діти довго його роздивлялися і ставили питання типу «Що це?», «А для чого з ним гратися», «А що з ним робити?» і т.д.

Таким чином, у більшості старших дошкільників (в середньому 68,1 %) був відмічений початковий рівень сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «каміння» за поведінковим компонентом (таблиця 2.10). Крім того, він характерний майже для всіх респондентів зі зниженим зором (94,7 %), для більшої частини дітей з пограничним зором (67,7 %) та 42,3 % дітей з нормальним зором (Дії дітей, які показали даний рівень, були одноманітними (майже всі діти просто підкидали каміння) та не мали закінченого характеру. Цікавість до даного об’єкта була обмеженою, досліджувані не змогли адекватно оцінити можливості, пов’язані з використанням об’єкта «каміння» в побуті.

При виконанні завдань діти, які показали низький рівень розвитку уявлень про об’єкт неживої природи «каміння» (а це – 34,6 % дітей з нормальним зором, 23,9 % дітей з пограничним зором та 5,3 % – зі зниженим зором), повторювали одну й ту саму практичну дію (наприклад, викладали каміння одне на одне) та на допоміжні предмети, які їм пропонувалися (відерце, машинка тощо), не звертали уваги і продовжували викладати каміння. Наприклад, Настя (змішаний астигматизм обох очей, ГЗрКр - 0,6/0,8) намагалася щось побудувати з каміння, потім все розбирала і знову викладала один на один; Ярослава (постійна збіжна альтернуюча косоокість, гіперметропія сер. ст., ГЗрКр - 0,3/0,3) посипала каміння піском, розгортала каміння і знову сипала на нього пісок тощо.

Дітей, для яких гра з об’єктом неживої природи «каміння» викликала інтерес, і вони з бажанням підходили до гри, могли довгий час підтримувати інтерес до неї, але разом з тим їхні дії не мали чіткої послідовності (середній рівень розвитку уявлень про об’єкт неживої природи «каміння»). Серед опитаних нами респондентів виявилася не велика їх кількість, лише 15,4 %

дітей з нормальним та 8,7 % з пограничним зором, а серед дітей зі зниженою гостротою зору взагалі не виявлено.

Високий рівень сформованості уявлень про об’єкт неживої природи «каміння» в ході проведеного експериментального дослідження був визначений лише у респондентів з нормальним зором (9,6 %). Тобто, лише незначна кількість старших дошкільників виконували практичні дії, які мали чітку послідовність та були різноманітними. Так, наприклад, Аліна (нормальна гострота зору) побудувати із камінців чарівний замок, навколо нього сад, доріжки із піску, галявину із землі та обклала її різнокольоровим маленьким камінням.

Таким, чином результати вивчення вміння старшими дошкільниками з нормальним та зі зниженим зором виконувати практичні дії із об’єктом неживої природи «каміння» показали, що значна частина опитаних респондентів мають початковий рівень знань про практичне використання даного предмету, виділяти його характерні якості та властивості, виконувати практичні дії в певній послідовності.

Проаналізувавши дані таблиці 2.10, а саме: рівні сформованості уявлень про об'єкт неживої природи «пісок» за поведінковим компонентом необхідно констатувати, що для дітей з порушеннями зору характерний початковий рівень (відповідно 60,8 % та 94,7 %), а для зрячих старших дошкільників – низький (38,5 %).

Старші дошкільники, які показали початковий рівень сформованості предметних дій із піском, тобто проявили зацікавленість до гри з піском, у процесі виконували лише декілька елементарних дій, тобто копали пісок, насипали його у відерко тощо. Досить швидко завдання дітям набридало і вони відмовлялися від гри.

Кількість дітей, що потрапила до середнього рівня розвитку уявлень про об’єкт неживої природи «пісок» за поведінковим компонентом, досить незначна – 10,0 %. Крім, того діти зі зниженим зором взагалі не потрапили у цю категорію, а відсоток дітей з нормальним та пограничним зором становив

лише 19,2 % та 10,9 %. Якісний аналіз виконання дошкільниками з пограничним зором практичних дій з піском показав, що у цієї категорії дітей переважали специфічні маніпулятивні дії. Вони навіть не намагалися використовувати допоміжні предмети для гри з об'єктом неживої природи «пісок». Наприклад, Олексій (непостійна збіжна косоокість, дефіцитна анемія, ГЗрКр - 0,6/0,5) намагався зробити дорогу з мокрого піску, спочатку розгортав пісок, а потім мочив його водою, і він розсипався в різні боки. Гліб (гіперметропія збіжна косоокість, амбліопія OD, ГЗрКр - 0,2/0,35) хотів побудувати пасочку із сухого піску, в нього це не виходило, він знову насипав у формочку пісок і намагався його там мочити водою.

До високого рівня сформованості предметних дій із об'єктом неживої природи «пісок» потрапила незначна кількість опитаних респондентів, які представляють категорію дітей з нормальним зором – це 9,6 %. Аналізуючи виконання старшими дошкільниками дій з піском, необхідно відмітити, що вони розуміли значення своїх дій і отримували задоволення від виконаного завдання. Наприклад, Олександр (змішаний астигматизм обох очей, ГЗрКр - 0,7/0,7) насипав землі в ящик з піском і посадив в неї цибулину, навколо неї посипав доріжки з піску, побудував з каміння споруду, розклав різні формочки, машинки. Хлопчик розповів про те, що він побудував дачу для відпочинку влітку.

Як показують результати експериментального дослідження та дані таблиці 2.10 найгірше сформовані уявлення у дітей старшого дошкільного віку про об'єкт неживої природи «глину» за поведінковим компонентом. Більшість опитаних респондентів показали початковий рівень сформованості вище названих вмінь.

Загалом, підсумовуючи результати дослідження рівня розвитку уявлень дошкільників усіх категорій про об'єкти неживої природи «вода», «земля», «пісок» та «глина» за поведінковим компонентом можна зазначити, що він характеризується як початковий і, на наш погляд, пов'язаний із різким зниженням рівня спостережливості, недостатністю знань про цей об'єкт та

його практичне використання у всіх категорій старших дошкільників, а також недостатньою роботою в цьому напрямку з боку педагогів та батьків.

Таким чином, результати дослідження підтверджують необхідність розробки корекційної програми, яка б включала не лише зміст роботи з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями зору, але й роботу з батьками та педагогами по формуванню поведінкового компоненту уявлень про об'єкти неживої природи у дітей.

Розглянемо порівняльну характеристику сформованості уявлень про неживу природу у старших дошкільників за трьома виділеними нами компонентами, а саме: когнітивним, практичним та поведінковим (табл. 2.11)

Таблиця 2.11

Порівняльна таблиця рівнів сформованості уявлень про неживу природу за когнітивним, практичним та поведінковим компонентами у старших дошкільників (у%)

Компоненти	Рівні сформованості уявлень	Категорія дітей		
		нормальний зір	пограничний зір	знижений зір
Когнітивний	початковий	11,9	33,5	48,8
	низький	44,3	42,6	38,0
	середній	31,5	18,7	12,1
	високий	12,3	5,2	1,1
Практичний	початковий	20,3	51,2	56,8
	низький	38,5	30,9	30,0
	середній	26,6	13,5	10,6
	високий	14,6	4,4	2,6
Поведінковий	початковий	33,5	55,6	80,0
	низький	29,6	28,4	16,3
	середній	18,8	10,8	2,6
	високий	18,1	5,2	1,1

Результати порівняльного аналізу показали, що загалом у всіх старших дошкільників зафіксований початковий та низький рівень сформованості уявлення про об'єкти неживої природи за всіма визначеними нами компонентами. Разом з тим, необхідно відмітити, що середній та високий рівень сформованості уявлень про об'єкти неживої природи показали значно більший відсоток зрячих дітей, ніж відсоток дітей з пограничним та зі зниженим зором. Так, наприклад, за когнітивним компонентом зрячі респонденти показали низький (44,3%) та середній (31,5%) рівні вище названих уявлень, тоді як для дітей з пограничним та ii зниженим зором характерним був початковий та низький, відповідно 33,5%, 42,6% та 48,9 %, 38,0%. Дані особливості спостерігаються і в рівнях сформованості уявлень і за іншими компонентами.

Найнижчі результати сформованості уявлень про об'єкти неживої природи всі категорії старших дошкільників показали за поведінковим компонентом Так, у 96,3 % дітей зі зниженим зором, 84,0 % з пограничним зором та 63,1 % зрячих дітей зафіксовано початковий та низький рівні. Таким чином, діти з порушеннями зору потребують цілеспрямованої корекційної роботи із формування вмінь практично взаємодіяти з природою (доглядати, вирощувати тощо), а також розвитку здатності на вчинок, екологічно доцільну поведінку в природному довкіллі.

Крім того, уявлення старших дошкільників з порушеннями зору про практичне призначення об'єктів неживої природи в житті та діяльності людини (практичний компонент) також потребують цілеспрямованих дій із їх збагачення, уточнення та конкретизації із врахуванням особливостей пізнавальної діяльності даної категорії дітей.

В ході дослідження найкращі результати сформованості уявлень у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором про неживу природу були отримані за когнітивним компонентом. Такі дані дослідження ми пов'язуємо з тим, що при порушеннях зору спостерігається дивергенція (нерівномірність) у розвитку вищих психічних функцій (мови, мислення), які

мало страждають від порушень зору і швидко розвиваються, і таких формувань, як координація рухів, просторове орієнтування та вміння виконувати практичні дії. У зв'язку з цим, типовим для дітей з порушеннями зору є нерівномірність розвитку знань і вмінь. Тобто, у старших дошкільників зі зниженим зором краще сформовані уявлення про об'єкти неживої природи, вони можуть узагальнити ці уявлення в назвах, виділити ознаки об'єкта неживої природи при безпосередньому сприйманні (когнітивний компонент), але їм значно важче (через низький рівень пізнавальної активності та недостатній чуттєвий досвід) встановити практичне призначення об'єктів неживої природи в житті та діяльності людей (практичний компонент) та діяти з ними (поведінковий компонент).

Проте, за твердженнями провідних вчених-дефектологів Л.С. Виготського, М.І. Зємцової, О.Г. Литвака, І.С. Моргуліса, В.М. Синьова, Є.П. Синьової, Л.І. Солнцевої, С.В. Федоренко та ін. саме за рахунок організації практичної діяльності, на основі вищих психічних процесів, відбувається компенсація порушеного зору. Так, Л.І.Солнцева, вивчаючи стадії компенсації сліпоти в дошкільному віці, за основу обрала саме трудову діяльність та самообслуговування, де необхідне тісне співробітництво з дорослими. Таким чином, опанування дошкільниками з порушеннями зору предметно-практичною діяльністю обумовлює розвиток у них просторового орієнтування, моторики та вміння аналізувати, узагальнювати, порівнювати, наслідуючи досвід зрячих.

Підсумовуючи результати експериментального дослідження розглянемо загальний показник рівня сформованості уявлень про неживу природу, який кількісно представлений у табл. 2.12 та на рис. 2.1.

Таблиця 2.12

Рівні сформованості уявлень про неживу природу у старших дошкільників (у%)

Рівні сформованості уявлень	Категорія дітей		
	нормальний зір	пограничний зір	знижений зір
початковий	21,9	46,8	61,9
низький	37,5	34,0	28,1
середній	25,6	14,3	8,4
високий	15,0	4,9	1,6

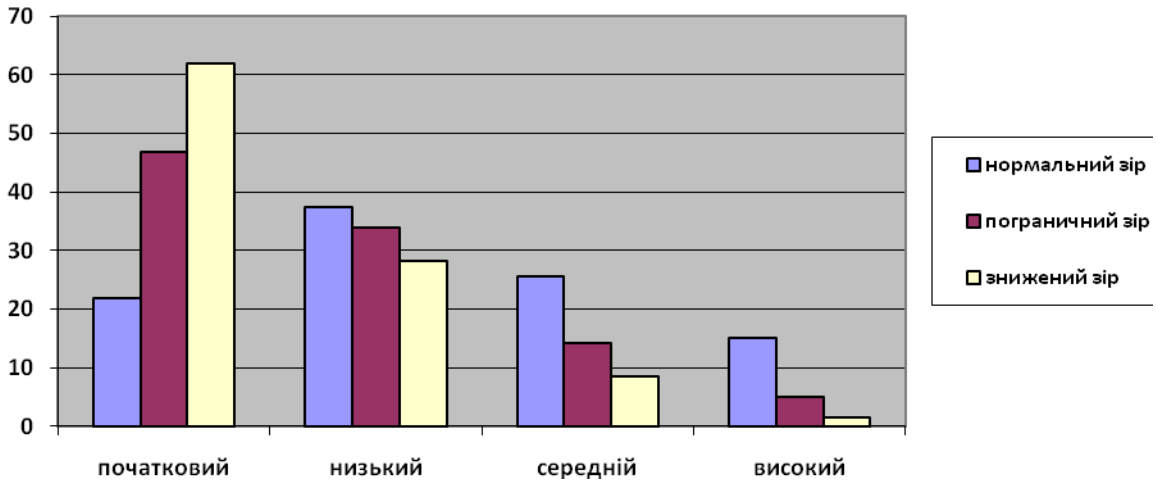


Рис. 2.1. Розподіл дітей за рівнями сформованості уявлень про неживу природу у старших дошкільників залежно від стану зору

Результати аналізу рівня сформованості уявлень про неживу природу у старших дошкільників (табл. 2.12 та рис.2.1) показали, що він залежить від стану зорового аналізатору.

Так, для дітей з пограничним та зі зниженим зором характерний початковий рівень сформованості даних уявлень, тобто більше половини дітей зі зниженим зором (близько 61,9 %) та майже половина дітей з пограничним зором (46,8 %) мають обмежений запас уявлень про об'єкти неживої природи; не вміють виділяти, аналізувати і диференціювати їх

ознаки та властивості; не знають про практичне призначення об'єктів неживої природи в житті та діяльності людей; у них відсутній інтерес та наявність вмінь взаємодіяти з ними та використовувати у самостійній творчій діяльності із врахуванням їх властивостей; спостерігаються неадекватні дії з об'єктами неживої природи та намагання уникнути подальшої з ними взаємодії.

Результати дослідження показали, що діти з нормальною гостротою зору також мають недостатній рівень сформованості уявлень про неживу природу, але він характеризується як низький, крім того цей рівень був характерний для 37,5 % опитаних респондентів.

Значна частина дітей з нормальною гостротою зору, а це близько 25,6%, показала середній рівень сформованості уявлень про неживу природу, тоді як дітей з пограничним зором, які віднесені до цього рівня, було майже вдвічі менше – 14,3 %. У свою чергу дітей зі зниженим зором було взагалі незначний відсоток, близько 8,4 %.

Високий рівень сформованості уявлень про неживу природу зафіксований у 15 % зрячих дітей, 4,9 % дітей зі зниженим зором та лише в 1,6 % дітей зі зниженим зором.

Таким чином, результати експериментального дослідження показали, що в цілому зафіксовано різко знижені показники високих та середніх рівнів сформованості уявлень про неживу природу у дошкільників зі зниженим зором (1,6 % та 8,4 %), тоді як у дітей з нормальним зором ці показники значно вищі і становлять відповідно 15 % та 25,6 %. Цей висновок вказує на необхідність розробки методики корекційно-педагогічної роботи із формування уявлень про об'єкти та явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором.

Висновки до другого розділу

Поетапне обстеження сформованості уявлень про об’єкти неживої природи у старших дошкільників з нормальним, пограничним та зі зниженим зором дало можливість узагальнити весь експериментальний матеріал констатувального дослідження та зробити наступні висновки.

1. Аналіз результатів усіх серій завдань констатувального експерименту дозволив виявити як подібність, так і відмінність в уявленнях про об'єкти і явища неживої природи у всіх категорій обстежених дошкільників (з нормальним, пограничним та зі зниженим зором). В усіх групах дітей у процесі виконання завдань з'являється орієнтування на нове. При цьому у зрячих дітей це орієнтування переходить в цілеспрямовані дії та збільшення тривалості обстеження об’єктів неживої природи, а у дітей зі зниженим зором спостерігаються неадекватні дії з даними об’єктами та намагання уникнути подальшої з ними взаємодії. На наш погляд, це пов’язано з низьким рівнем їх пізнавальної активності та недостатністю власного досвіду взаємодії з об’єктами неживої природи.

2. Виявлення наявного запасу уявлень про об’єкти неживої природи (за когнітивним компонентом) у старших дошкільників показало, що він знаходиться на низькому та середньому рівнях. Найкраще дана категорія дітей має уявлення про такий об’єкт неживої природи, як «вода» і найменше уявлень про об’єкт «глина».

У зрячих дітей відзначається узагальнений запас уявлень про об'єкти неживої природи. Вони вміють спостерігати за об'єктами природи і виділяти їх основні ознаки, добре диференціюють об'єкти живої і неживої природи, мають уявлення про взаємозв'язок живої і неживої природи, виділяють значення об'єктів неживої природи для людини, тварин, рослин, використовують достатній словниковий запас для оформлення своїх висловлювань. Старші дошкільники зі зниженим зором мають різко обмежений запас уявлень про об'єкти неживої природи. Вони погано

орієнтуються в об'єктах, що рідко зустрічаються в особистому досвіді, не вміють спостерігати за об'єктами неживої природи і через спостереження вивчати їх основні ознаки, аналізувати і диференціювати властивості.

3. Виявлення рівня сформованості уявлень у старших дошкільників зі зниженим зором про практичне призначення об’єктів неживої природи в житті та діяльності людей (практичний компонент) показав, що він характеризується у дітей з пограничним та зі зниженим зором як початковий (56,8 % та 51,2 %), а у зрячих дітей як низький (38,5 %).

4. За поведінковим компонентом, тобто вмінням виконувати певні практичні дії з об’єктами неживої природи, рівень сформованості уявлень про об’єкти неживої природи початковий. Разом з тим, якісний аналіз матеріалів дослідження дав можливість констатувати, що діти з нормальним та з пограничним зором більш впевнено і правильно використовують об'єкти неживої природи. У них спостерігається значно більша різноманітність у виборі об'єктів для дій, свобода поведінки з матеріалами, а також більша кількість сюжетних дій в грі. При використанні в грі об'єктів неживої природи їх властивості не тільки враховуються цими категоріями дітей, а й змінюються ними відповідно до завдань (пісок змочується водою). Відзначається також краще, в порівнянні з дітьми зі зниженим зором, володіння самими практичними діями .

5. Рівень сформованості уявлень про об’єкти неживої природи обумовлений станом зору. Для дітей з пограничним та зі зниженим зором характерний початковий рівень сформованості даних уявлень (відповідно 46,8 % та 61,9 %, а для зрячих низький і становить 37,5 %.

6. Визначено особливості уявлень про неживу природу у старших дошкільників зі зниженим зором: недостатній запас уявлень, а також словниковий запас, необхідний для позначення та опису об’єктів неживої природи; наявні уявлення фрагментарні, схематичні та недостатньо усвідомлені; діти відчувають ускладнення у визначені форми, розмірів, оцінці положення об’єктів неживої природи; не знають про практичне

призначення об’єктів неживої природи в житті та діяльності людей; не вміють діяти з об’єктам неживої природи та використовувати у самостійній творчій діяльності із врахуванням їх властивостей; спостерігаються неадекватні дії з об’єктами неживої природи та намагання уникнути подальшої з ними взаємодії; можуть узагальнювати уявлення про неживу природу в назвах, виділяти ознаки об’єктів неживої природи при безпосередньому сприйманні та активному педагогічному керівництві педагога.

7. Враховуючи дані констатувального етапу дослідження постає питання про обґрунтування принципів, методів, напрямків та змісту роботи педагогів спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору з формування у дітей зі зниженим зором інтересу до природи, до об'єктів неживої природи, їх властивостей та усвідомлення даною категорією дітей взаємозв'язку та взаємозалежності об'єктів і явищ природи, а також уявлень про взаємозв'язок явищ природи і життєдіяльності людини, формувати уявлення про позитивний і негативний вплив людини на природу, виховувати бережливе ставлення до природи.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО НЕЖИВУ ПРИРОДУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

3.1. Обґрунтування змісту та методики експериментальної роботи зі старшими дошкільниками зі зниженим зором

Аналіз сучасної загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що в дошкільній педагогіці достатньо уваги приділяється питанням формування природничих уявлень у дітей дошкільного віку (Н.М. Горопаха, К.Л. Крутій, З.П. Плохій, Н.О. Рижова [45; 46; 106; 162; 186] та ін.). Але ці питання недостатньо висвітлено в тифлопедагогічній науковій та методичній літературі, що викликає проблеми у реалізації цього важливого завдання, і тому потребує суттєвого вивчення та подальшої розробки.

Результати проведеного констатувального дослідження показали, що у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку, порівняно з їх однолітками, які мають нормальний і пограничний зір, когнітивний компонент уявлень про неживу природу знаходиться на низькому і середньому рівнях, а практичний і поведінковий – на початковому. Результати анкетування показали неготовність батьків і педагогів проводити ефективну роботу з формування уявлень про неживу природу у дітей, що потребує розробки і застосування спеціальної методики проведення просвітницької роботи з батьками та підвищення рівня фахової компетентності педагогів.

Проведений аналіз наукової, навчальної та методичної літератури, а також отримані результати констатувального дослідження дали змогу визначити основні теоретико-методологічні засади формування уявлень про неживу природу у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку.

Враховуючи той факт, що старший дошкільний вік низкою відомих

психологів та педагогів (Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, Г.О. Люблінська, В.С.Мухіна [37; 73; 125; 138]) визначається найбільш сенситивним періодом для активного пізнавального розвитку дитини та беручи до уваги те, що сформовані уявлення про природу є базою для подальшого формування природничих понять (З.П. Плохій, К.П. Ягодовський [162; 244]), головною **метою** формувального експерименту стала розробка методики формування уявлень про об'єкти і явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором та перевірка її ефективності.

Відповідно до **мети** було визначено такі **завдання** формувального етапу дослідження:

1. Обґрунтування методики формування уявлень про об'єкти і явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором.
2. Розробка змісту, форм, методів, прийомів формування уявлень про об'єкти і явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором.
3. Апробація розробленої методики формування уявлень про об'єкти і явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором.

Дослідження відбувалось у **3 етапи**:

1) організаційно-діагностичний;

2) корекційно-розвитковий;

3) контрольний.

На першому етапі дослідження, а саме організаційно-діагностичному, для підтвердження результативності констатувального експериментальну з визначення стану та особливостей сформованості уявлень про неживу природу була проведена діагностика вихідного рівня сформованості уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку за виділеними нами компонентами (когнітивним, практичним та поведінковим).

Також на І етапі формувального дослідження була проведена підготовча робота, яка полягала в ознайомленні педагогічного колективу на

педагогічній раді та батьків на батьківських зборах з результатами констатувального дослідження, планом і напрямками експериментальної роботи.

Другий етап формувального дослідження (корекційно-розвитковий) включав в себе основний зміст роботи із формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором.

Експериментальне навчання проводилось за розробленою експериментальною методикою, яка схематично представлена на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Схема експериментальної методики з формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором

Побудова експериментальної роботи, спрямованої на формування уявлень про об’єкти і явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором базувалась, на загальнодидактичних і спеціальних **принципах** навчання і виховання дітей зі зниженим зором, а також специфічних принципах екологічної освіти.

Таким чином, у процесі формування в старших дошкільників зі зниженим зором уявлень про неживу природу були враховані нижче наведені *загальнодидактичні принципи*.

Реалізація принципу взаємозв’язку всіх компонентів навчального процесу передбачала безпосереднє отримання дітьми зі зниженим зором нових знань про предмети та явища неживої природи та подальше їх закріплення в інших видах організованої діяльності під безпосереднім керівництвом педагога і батьків (гурткова та індивідуальна робота, спостереження та екскурсії у природу, пізнавально-розвиткові бесіди, дидактичні ігри, елементарні досліди й дитяче експериментування у повсякденному житті та ін.), а також самостійній діяльності дітей на прогулянках та в періоди дозвілля.

Принцип науковості знань зобов'язував пропонувати дітям для засвоєння точно визначені наукою положення, відкривати їм дійсність такою, якою вона, розкривати об’єкти і явища неживої природи у їх взаємозв'язку та розвитку.

Реалізація принципу *систематичності та послідовності* навчання забезпечила рівномірне накопичення та поглиблення знань про неживу природу, розвиток пізнавальних можливостей дітей зі зниженим зором. Даний принцип дозволив упорядковувати навколо центрального питання навчальний матеріал, при цьому розкриваючи причинно-наслідкові зв'язки для з'ясування його сутності. Наприклад, при вивченні теми «вода» діти знайомилися із зовнішніми ознаками води, змінами води залежно від природних умов, значенням води в природі та житті людини і т.д.

Принцип доступності знань вимагав включення у програму таких знань і вмінь, які враховували б пізнавальні можливості дітей зі зниженим зором. Новий зміст пов'язувався із набутими дитиною знаннями, особистим досвідом. Необхідною умовою реалізації даного принципу була адаптація складних для розуміння дітьми дошкільного віку зі зниженим зором наукових термінів, пояснення змісту освіти доступною дітям мовою із залученням казкових персонажів, образних порівнянь, що дало можливість проілюструвати наукові факти про неживу природу на об’єктах найближчого оточення.

Принцип зв'язку знань та вмінь із життям передбачав одночасне ознайомлення дітей з об’єктами та явищами неживої природи та можливим використанням цих знань на практиці. Відповідно до цього принципу дітям подавалися не лише нові знання, а й формувалися пізнавальні вміння, необхідні для самостійного освоєння навколишньої дійсності. Наприклад, у змісті знань про неживі об'єкти головним є завдання розкриття зв'язку живого організму з неживою природою.

Принцип виховної й розвиткової спрямованості знань передбачав включення у програму знань, які формували свідоме ставлення до навколишньої дійсності, що здійснювалося лише на основі розуміння сутності фактів і явищ. Наприклад, розповідаючи про ґрунт, експериментатор наголошував на його важливому значенні для всього живого.

Принцип наочності навчання передбачав збагачення учнів чуттєвим пізнавальним досвідом та означав застосування різноманітних наочних засобів, а саме: натуральних об’єктів, моделей, гербаріїв, картинок, альбомів, атласів, макетів та ін. Для дітей зі зниженим зором дотримання принципу наочності у навчанні є надзвичайно важливим, оскільки попереджує виникнення фрагментарності, схематизму, вербалізму. Крім того, враховувалися вимоги, які висуваються до наочності, що використовується у роботі з дітьми зі зниженим зором (надання переваги натуральним предметам, муляжам, реалістичним зображенням; відсутність

зайвих деталей та блиску; під час демонстрації запрошувати до себе; не носити наочність в руках; універсальний фон, на якому демонструють об'єкти – зелений; при цьому темні об'єкти демонструють на світлому фоні, а світлі – на темному; роздаткова наочність повинна мати розмір листівки, тобто 10×15 см; відстань між об'єктами, що демонструються – 3 см; одномоментно можна демонструвати не більше 10 об'єктів, якщо їх висота 10-15 см; якщо висота 20-25 см – не більше 8 об'єктів; наочний матеріал повинен бути індивідуальним, тобто розрахованим на кожну дитину; для дітей з міопією та розбіжною косоокістю використовувалися підставки для наочності) та збільшувався час для експозиції наочного матеріалу і обов'язково акцентувалася увага на головному.

Відповідно до *принципу свідомості й активності* ретельно підбирався зміст навчання, який мав зацікавити дітей та бути безпосереднім суб'єктом процесу пізнання. Також враховувався той факт, що активність дитини залежить від майстерності педагога, тобто експериментатор весь час стимулював дітей до самостійних відкриттів та формування пізнавальної діяльності.

Беручи до уваги думку, що людська діяльність має ґрунтуватися на законах природи, К.Л.Крутій, Н.О.Рижовою, З.П.Плохій та ін. були розроблені *специфічні принципи* екологічної освіти. Аналіз робіт цих учених дозволив визначити наступні принципи, що враховувалися в процесі навчання: гуманістичного виховання, прогностичний, позитивної спрямованості екологічного виховання, інтеграції, краєзнавчого підходу.

Принцип гуманістичного виховання реалізувався з метою формування у дошкільників зі зниженим зором екологічної культури, а саме: уявлень про людину, як частину природи; доброзичливе відношення до всіх форм існування на планеті (уміння співчувати, дивуватися, хвилюватися, піклуватися, вміти бачити красу навколишнього середовища, та всього ландшафту); культури споживання дарів живої та неживої природи тощо.

Важливого значення у процесі формування у дошкільників зі зниженим зором уявлень про неживу природу надавався елементарним уявленням про взаємозв'язки в природі, а на основі цих уявлень – уміння прогнозувати свої дії по відношенню до навколишнього середовища під час відпочинку, праці в природі та побутових умовах. Таким чином у ході роботи ми дотримувалися *прогностичного принципу.* Звичайно, також враховувався той факт, що у порівняні зі школою, в дошкільній освіті в силу вікових особливостей дітей прогностичність обмежується вихованням у дітей звичок і вміння оцінювати деякі повсякденні дії по відношенню до навколишнього середовища, стримувати свої бажання, якщо вони можуть заподіяти шкоду природі.

Принцип позитивної спрямованості екологічного виховання використовувався при відборі змісту роботи з формування уявлень про об'єкти та явищ неживої природи, оскільки в результаті спостереження та аналізу практичної діяльності нами було помічено, що він недостатньо реалізується на практиці. Його реалізація передбачає, що в якості прикладів для дошкільників необхідно використовувати тільки нейтральну, позитивну або негативно-позитивну інформацію. Останнє передбачає, що, пропонуючи негативні факти впливу людини на природу, педагог зобов'язаний показати дитині позитивний приклад або можливий вихід із даної ситуації. Дуже важливо при цьому підкреслити, що саме може зробити сама дитина, її сім'я, дитячий садок, навести приклади успішного розвязання екологічної проблеми, бажано на прикладах найближчого оточення. Наприклад, під час ознайомлення дітей із об'єктом неживої природи «вода» вказувалося на те, як дитина може турбуватися про збереження водних ресурсів планети: не залишати ввімкнутим кран, слідкувати за тим, щоб цього не робили інші, не забруднювати водойм і т.д.

Принцип інтеграції забезпечувався самим змістом роботи із формування уявлень у дітей зі зниженим зором про предмети та явища навколишньої дійсності. Так, експериментальна методика роботи з формування уявлень про неживу природу зорієнтована на ознайомлення та

конкретизацію уявлень дітей зі зниженим зором про широкий спектр об’єктів та явищ неживої природи, з якими вони зустрічаються. Разом з тим, зміст освітніх програм розвитку дітей дошкільного віку, за якими навчаються діти спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору [140; 172] охоплює знання, уміння і навички з найрізноманітніших сфер (про людину, об'єкти живої і неживої природи, з літератури, образотворчого мистецтва, музики, лічби); видів діяльності людини (трудової, мовленнєвої, образотворчої, музично-виконавської, конструкційної, пізнавальної, рухової), а також правила поведінки. На наш погляд, саме така організація навчально-виховного та корекційно-розвиткового процесів дозволяє розглядати навколишню дійсність у її взаємозв’язках та взаємовідношеннях.

Принцип краєзнавчого підходу проявлявся у відборі для вивчення об’єктів неживої природи, перш за все свого краю, з урахуванням його історико-географічних, етнографічних особливостей. Дуже важливо показати дитині екологічну закономірність, особливості взаємовідношень людини та природи на прикладах свого регіону.

Для проведення формувального етапу дослідження був дібраний комплекс *спеціальних принципів* організації навчально-виховного та корекційно-розвиткового процесів з дітьми дошкільного віку зі зниженим зором, які визначають мету, завдання, форми, методи, прийоми та педагогічні умови корекційного впливу на дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором.

Відповідно до принципу єдності діагностики та корекції відхилень у розвитку, програма із формування уявлень про неживу природу була побудована на основі результатів діагностичного обстеження і враховувала саме ті аспекти, які потребують найбільшої уваги в здійсненні корекційної роботи.

Принцип корекційно-компенсаторної спрямованості навчання (І.С. Моргуліс, Т.П. Свиридюк, В.М. Синьов та ін.) передбачав використання збережених аналізаторних систем і функцій дитячого організму, що

розвиваються в умовах певного порушення та супутніх відхилень, з урахуванням психофізичних особливостей розвитку кожної дитини. Особливого значення надавалося предметній (автоматизація предметних, співвідносних, знаряддєвих дій) та сенсорній (уміння вилучати інформацію про предмет, використовуючи систему сенсорних еталонів) корекції.

Враховуючи те, що для дітей зі зниженим зором характерний низький рівень пізнавальної самостійності (О.Г. Литвак, І.С. Моргуліс, І.О. Сасіна, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьова [117; 93; 191; 192; 199] та ін.) внаслідок несформованості способів та прийомів пізнавальної діяльності, у зв'язку з обмеженими можливостями самостійного оволодіння дітьми з порушеннями зору навчальним матеріалом, обумовленими порушенням прямих і зворотних зв'язків між суб'єктом і об'єктом, виникає необхідність у всілякому використанні зовнішніх чинників стимуляції пізнавальної діяльності даної категорії дітей. Тому був використаний *принцип посилення педагогічного керівництва навчально-пізнавальною діяльністю дітей*.

Принцип педагогічного оптимізму (Л.С. Виготський, В.М.Синьов [38; 196]) передбачав врахування потенційних можливостей дітей з особливими освітньо-виховними потребами, що визначає перспективу педагогічної реабілітації дітей з психофізичними вадами.

Принцип раннього педагогічного впливу (Т.П. Свиридюк, Л.І. Солнцева [192; 203] та ін.) визначав необхідність раннього виявлення та діагностики відхилень, своєчасне корекційно-компенсаторне втручання та застосування цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу.

Принцип створення умов соціальної ситуації розвитку передбачав активне залучення найближчого оточення (педагогів та батьків) до участі в корекційній роботі.

Принцип індивідуального та диференційованого підходу полягав у необхідності поглибленого розуміння індивідуальних особливостей кожної дитини зі зниженим зором та їх урахування в навчально-виховному та корекційно-розвитковому процесах. Диференційований підхід до дітей

здійснювався в залежності від стану їх зору і способів орієнтації в пізнанні навколишнього світу, включав застосування спеціальних форм і методів роботи з дітьми, оригінальних навчальних наочних посібників, дотримання режимів зорового навантаження, тифлотехніки тощо.

Реалізація *принципу створення офтальмогігієнічних умов організації навчально-виховного та корекційно-розвиткового процесів* у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору передбачала дотримання умов, необхідних для повноцінного сприймання інформації дитиною зі зниженим зором, а саме: охоронного режиму зорового навантаження, використання та розвитку збережених аналізаторів (зорового, слухового, дотикового тощо), тифлотехнічних засобів навчання.

Особлива увага в організації та реалізації методики формування уявлень про об'єкти і явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором надавалась *створенню екологічно-розвиткового середовища,* що є важливою умовою процесу пізнання дитиною навколишнього світу й набуття нею соціального досвіду. Різноманітні аспекти створення екологічно-розвиткового середовища в дошкільних закладах висвітлені в дослідженнях Н.М. Горопахи, К.Л. Крутій, С.М. Ніколаєвої, З.П. Плохій, Н.О. Рижової [45; 46; 106; 142; 162; 186], дозволили забезпечити безпосередній контакт дитини з об'єктами природи. Екологічно-розвиткове середовище визначається як середовище, наповнене об'єктами живої та неживої природи, а також рукотворними предметами (твори мистецтва, іграшки тощо), живучи серед яких дитина за допомогою дорослого пізнає навколишній природний світ (Н.М. Горопаха, З.П. Плохій, Н.А. Поліщук). Таким чином, екологічно-розвиткове середовище виступає складовою частиною розвиткового середовища дошкільного навчального закладу.

Відповідно до результатів досліджень Н.О. Рижової, екологічно-розвиткове середовище в умовах дошкільного навчального закладу повинно сприяти:

- пізнавальному розвиткові дитини (створення умов для розвитку пізнавальної діяльності, проведення дослідів з природним матеріалом, систематичних спостережень за об'єктами і явищами природи);
- еколого-естетичному розвиткові (привернення уваги дитини до об'єктів і явищ природи, формування вмінь бачити красу навколишнього світу, різноманітність відтінків кольору та форм, надання переваги об'єктам природи перед штучними предметами);
- оздоровленню дитини (використання екологічно безпечних матеріалів для оформлення інтер'єрів, іграшок, створення умов для екскурсій та занять на свіжому повітрі);
- формуванню моральних якостей дитини (створення умов для регулярного догляду за живими об'єктами, виховання почуття відповідальності);
- екологізацію різноманітних видів діяльності дитини (створення умов для самостійної діяльності, дослідів з природним матеріалом, використання природного матеріалу на заняттях із зображувальної діяльності.

Для формування у дітей старшого дошкільного віку екологічного світогляду С.А. Васильєва, Н.В. Кудикіна, А.В. Пасічник, О.В. Проскура та інші надають важливого значення обладнаним осередкам природничого змісту, що дозволяє підтримувати і розвивати стійкий інтерес дітей до об'єктів і явищ природи, спонукати до спостережень за змінами у природі, розвитком рослин та поведінкою тварин; розкривати елементарні зв'язки між явищами живої й неживої природи; формувати уявлення про позитивний і негативний вплив людини на природу, виховувати бережливе ставлення до природи.

При порушеннях зору спеціальна організація умов життя дітей буде не лише фактором пізнавального та соціального розвитку, але й фактором корекційно-компенсаторного впливу на вторинні відхилення у розвитку зороводепривованих дітей. Тому при розробці концептуальних основ створення екологічно-розвиткового середовища ми також спиралися на

результати досліджень Л.І. Плаксіної, Т.П. Свиридюк щодо його створення в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору.

Організація зазначеного середовища передбачає врахування:

✓ структури первинного порушення та проблем, що виникають у дітей в просторовому орієнтуванні та взаємодії з навколишнім світом;

✓ специфіки організації вільного та безбар'єрного пересування в навколишньому світі;

✓ доступності та доцільності корекційно-розвиткового середовища для досягнення дитиною позитивних результатів в різних видах діяльності із застосуванням спеціальних оптичних засобів корекції, дидактичних матеріалів тощо;

✓ забезпечення комплексного підходу до створення корекційно-розвиткового середовища у взаємозв'язку медичних та психолого-педагогічних засобів корекції.

Враховуючи вище зазначені умови та вимоги до створення екологічно-розвиткового середовища, на етапі організації формувального експерименту були створенні та удосконаленні окремі елементи екологічно-розвиткового середовища: зона природи в груповій кімнаті, кімната-лабораторія, міні-музей природи, зона самостійної художньої діяльності, виставковий центр, город, альпійська гірка, зона бібліотеки, зона релаксації та технічний комплекс.

Зона природи в груповій кімнаті є обов'язковою умовою обладнання дошкільного навчального закладу. Наявність даної зони в груповій кімнаті дозволяє формувати реалістичні уявлення про представників рослинного та тваринного світу через забезпечення безпосереднього контакту дітей з ними. Саме спостереження за ростом рослин, розвитком тварин у дітей дошкільного віку дозволяє розкрити залежність між живими організмами та середовищем їх існування: рослини можуть існувати лише за наявності відповідних умов – світла, тепла, вологи, поживного ґрунту; кожна тварина

пристосована до певних умов існування і, при її утриманні потрібно подбати про створення таких умов.

З метою розвитку пізнавального інтересу у дітей, підвищення їх інтересу до дослідницької діяльності в дошкільних навчальних закладах створювалась кімната-лабораторія. В лабораторії діти переодягались у білі халати і перетворювались на «вчених», які проводили різні досліди, експерименти, спостереження. Кімната-лабораторія використовувалась також для формування навичок ігрової діяльності, а саме формування рольової поведінки, способів спілкування, включаючи розвиток мовлення та словникового запасу, розвиток уяви та ін. Ігровий мотив підсилює емоційну значимість для дитини будь-якого виду діяльності. Тому, закріплені в іграх-дослідах знання про екологічні зв'язки у природі, стають більш усвідомленими й міцними.

Кімната-лабораторія створювалась в кабінеті тифлопедагога, але перед проведенням в ній занять змінювався інтер'єр: на стіни вивішувалися портрети вчених, на столах біля стіни робилася виставка міні-музею неживої природи, діставалося обладнання лабораторії (склянки різної прозорості матеріалу, пластикові ложечки для сипучих матеріалів, дерев'яні палички та прозорі палички для коктейлів, папір для фільтрації, пісочний годинник, а також лупи різного розміру тощо).

Для ознайомлення дітей з різноманітними об'єктами неживої природи створювались міні-музеї природи, де були зібрані різноманітні колекції – ґрунтів, кристалів, каміння, піску, глини та ін. Організована діяльність дітей у даному екологічному осередку дозволяла розвивати основні сенсорні функції, а також навички класифікації за різними ознаками. Колекції розташовувались на окремих столиках на рівні дитячого зросту, що дозволяло вільно користуватись матеріалами. Крім того в куточку музею вивішувались репродукції художніх картин, а саме – пейзажів.

Зона самостійної художньої діяльності створювалася в груповій кімнаті для організації самостійної діяльності дітей. Результати досліджень

Н.І. Малюхової [128] показали доцільність використання в процесі формування чітких і конкретних уявлень про неживу природу у дітей з порушеннями зору різних засобів предметно-практичної діяльності (малювання, аплікації, ліплення). Незалежно від якості виконання роботи всі малюнки, вироби дітей експонувалися у виставковому куточку, який також є елементом екологічно-розвиткового середовища, а кращі надавалися для загальної виставки дошкільного навчального закладу. Такий підхід ми вважаємо дуже важливим для посилення мотивації дітей до ознайомлення з об'єктами і явищами неживої природи. Крім того, у виставковому куточку періодично вивішувались фотографії дітей та батьків під час спілкування з природою, дітей з домашніми улюбленцями та мешканцями живого куточка.

Обов'язковим елементом розвиткового середовища дошкільного навчального закладу є город, який дозволяє залучати дітей до посильної трудової діяльності, до творчого застосування здобутих знань та умінь у реальних життєвих ситуаціях, розвиває спостережливість. Т.П.Свиридюк [192] виділяє такі важливі напрямки праці дітей дошкільного віку з порушеннями зору в природі:

- посильна участь у перекопуванні землі, розбиванні грядок і клумб, посіві великого насіння овочів і квітів, висаджування розсади і пересаджування рослин;
- вирощування зеленого корму для кімнатних тварин і птахів;
- догляд за рослинами (поливання, підживлення добривами, миття листків тощо).

Такі завдання, як прополка, підгортання рослин вимагають ретельного зорового контролю, тому ми не включали їх у зміст наших занять.

Відповідно до державних будівельних норм [58], що висуваються до споруд і ділянок дошкільного навчального закладу, город був облаштований за такими вимогами: грядки завширшки 0,6-0,7 м; робочі доріжки між грядками – 0,4 м; стежка, яка веде до городу шириною 1м.

Важливий елемент екологічно-розвиткового середовища, який дозволяє наочно продемонструвати значення неживої природи для розвитку рослинності, є альпінарій або кам'яна гірка. Основними умовами створення альпійської гірки стали: освітленість, вільний доступ води для поливу рослин, ґрунт (природній з додаванням торфу, піску та дрібного каміння), рослини (переважно сонцелюбні). Альпійська гірка стала не лише об'єктом для спостереження, який викликав особливий інтерес у дітей різного віку, але й надав краси території закладу та викликав приємні враження у дітей і дорослих, що дозволяє визначити її важливе значення для формування практичного компоненту світоглядних уявлень.

У групових кімнатах створювались зони бібліотеки, де були зібрані періодичні видання для дітей, педагогів та батьків (журнали «Пізнайко», «Юний натураліст», «Паросток», «Джміль», «Яблунька»), енциклопедії для дітей, книги, рекомендовані для читання батькам та педагогам. Також у зоні бібліотеки розташовувались ляльки – казкові персонажі, які виступали засобами навчання на корекційних заняттях тифлопедагога та заняттях вихователя.

Для відпочинку дітей та формування позитивного відношення до сприймання ознак об'єктів і явищ природи (колір, запах, звук тощо) та емоційно реагувати на них, в кабінеті психолога створювалась зона релаксації для зняття емоційної напруги. Даний куточок був облаштований різноманітними кімнатними рослинами, акваріумом, фонтаном, диваном, музичним центром із записами шелесту трави, шуму моря, плескоту води, співу птахів тощо.

Як елемент розвиткового середовища для ефективної реалізації завдань формувального дослідження використовувалися також технічні засоби навчання, а саме: телевізор, магнітофон чи музичний центр, мультимедійний комплекс (проектор, комп'ютер, екран).

Відповідно до результатів констатувального дослідження були визначені напрямки експериментальної роботи з формування уявлень про

неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором, а саме: підвищення рівня фахової компетентності педагогів, проведення просвітницької роботи з батьками та організація педагогами і батьками навчально-пізнавальної діяльності дітей.

Підвищення рівня фахової компетентності (майстерності) педагогів з формування уявлень про неживу природу було спрямоване на усвідомлення педагогами значення природничої компетентності у становленні особистості дитини; актуалізацію знань зі змісту та умов формування в дітей уявлень про об'єкти і явища неживої природи починаючи з раннього віку, а також систематизацію власного досвіду з організації і проведення різних видів діяльності дітей з розділу «Нежива природа». З цією метою були проведені різні форми роботи із вихователями та тифлопедагогами. Зокрема, було проведено такі заходи:

- ✓ тематичні консультації для педагогів – «Основний зміст освітньої лінії «Дитина в природному довкіллі»», «Особливості створення екологічно-розвиткового середовища в спеціальному дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору», «Робота з дітьми в межах екологічного проекту» тощо;
- ✓ теоретичний семінар на тему «Організація пошуково-дослідницької діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором для розв'язання проблем екологічної освіти»;
- ✓ інтерактивний семінар-практикум – «Сучасні методи навчання дітей з формування уявлень про взаємозв'язок живої і неживої природи»;
- ✓ колективні перегляди інтегрованих занять вихователя з пріоритетом природничого спрямування та занять тифлопедагога з формування уявлень про неживу природу;
- ✓ засідання педагогічної ради на тему: «Спільна діяльність педагогів і батьків із формування уявлень про взаємозв'язок живої і неживої природи у дітей дошкільного віку зі зниженим зором».

Проведення просвітницької роботи з батьками. Відповідно до результатів проведеного нами опитування під час констатувального

експерименту було з'ясовано, що близько 50% батьків помилялися називаючи об'єкти неживої природи. А це, в свою чергу, потребує проведення спеціальної просвітницької роботи з батьками з метою розширення знань батьків про об'єкти і явища неживої природи, про методи і прийоми екологічного виховання дітей, залучення батьків до спільної з дітьми ігрової діяльності та праці в природі.

Просвітницька робота з батьками дітей, які брали участь у формувальному експерименті, відбувалась протягом всього часу проведення експериментального дослідження та реалізувалася через індивідуальні, групові та наочно-інформаційні форми.

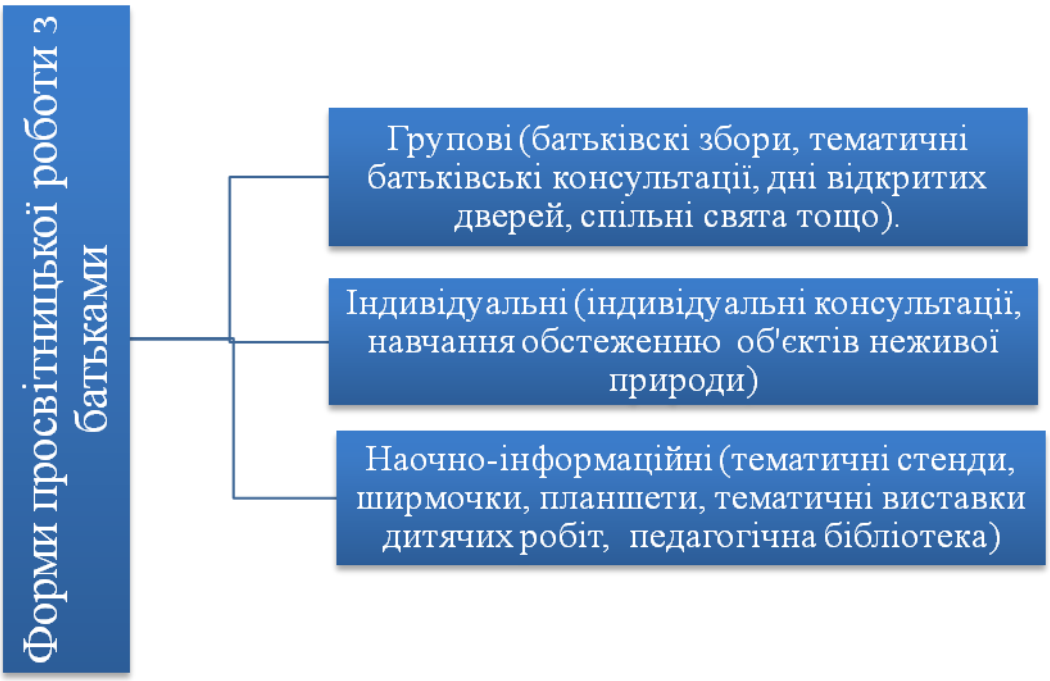


Рис. 3.2. Форми просвітницької роботи з батьками з розширення їх знань про об'єкти і явища неживої природи.

Групові форми роботи з батьками в дошкільних навчальних закладах використовуються під час проведення засідань методичних об'єднань, психолого-педагогічних семінарів, педагогічних рад, батьківських зборів, при організації навчання й обміну досвідом тощо. Для реалізації завдань формувального експерименту були використані наступні групові форми роботи з батьками: виступ на батьківських зборах з на тему: «Формування пізнавального інтересу до природи у старших дошкільників зі зниженим

зором»; тематичні батьківські консультації на наступну тематику: «Проведення спостережень з дітьми за сезонними змінами у природі», «Екологічно-доцільна поведінка дітей під час прогулянок», «Організація ігрової діяльності дітей з об'єктами неживої природи». Під час днів відкритих дверей в дошкільному навчальному закладі були проведені відкриті заняття для батьків: «Зміни води» та «Явища природи». В рамках формувального експерименту була започаткована традиція святкувати разом з батьками 22 квітня - Міжнародний день Землі. Тематика спільного свята, а саме: «Збереження здоров'я дітей та довкілля», щороку повторювалась. В рамках проведення цього свята була проведена конференція, до якої були залучені педагоги, батьки, психологи та медики, представлена виставка дитячих робіт та конкурс квіткових клумб.

Індивідуальні консультації є найбільш доступною формою роботи педагога з батьками. Метою індивідуальних форм роботи є обмін досвідом з того чи іншого питання, а особливістю – є активна участь педагога і батьків. Використані у дослідженні індивідуальні форми роботи передбачали ознайомлення батьків з особливостями формування уявлень у дітей зі зниженим зором про неживу природу, а також надання необхідної інформації щодо змісту і завдань природничої освіти дошкільників.

Використані нами наочно-інформаційні форми роботи з батьками дозволили опосередковано – через тематичні стенди, ширмочки, планшети – ознайомитись з невеликими за обсягом матеріалами про:

- ✓ можливі об'єкти спостережень під час прогулянок з дитиною в парку, лісі, біля водойми;
- ✓ інформацію, яка сприятиме формуванню у дітей науково-достовірних знань про явища навколишньої дійсності;
- ✓ досліди природничого характеру, які можна організовувати з дітьми в домашніх умовах;
- ✓ ефективні прийоми, які зможуть використовувати батьки під час залучення дітей до практичної діяльності.

Організація педагогами і батьками навчально-пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором з формування уявлень про неживу природу.

Для забезпечення формування цілісних, конкретних та узагальнених уявлень про об'єкти і явища неживої природи педагогічний вплив здійснювався в організованій навчально-пізнавальній діяльності, яка є важливою складовою навчально-виховного і корекційного процесу в дошкільному навчальному закладі. Організована навчально-пізнавальна діяльність планувалась й проводилась відповідно до програмових завдань з урахуванням умов екологічно-розвиткового середовища.

Організована і керована дорослими (педагогами і батьками) пізнавальна діяльність дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором дозволила систематично і послідовно формувати у них уявлення, елементарні знання та ставлення до світу неживої природи, а також соціально важливі вміння та навички поведінки у природі [63].

Організована навчально-пізнавальна діяльність дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором реалізувалася шляхом підбору форм навчання, ефективних методів, прийомів і засобів подачі навчального матеріалу, а також способів взаємодії дітей між собою, з педагогом та батьками. Сукупність педагогічних впливів у процесі цієї діяльності органічно поєднувалася з активністю самих дітей у процесі пізнання світу природи, що дозволило шляхом використання частково-пошукових методів навчання стимулювати у них розвиток пізнавальних інтересів і почуттів, потреби у самостійному пошуку нових знань, закономірностей, взаємозв'язків живої та неживої природи, продуктивному застосуванні результатів пізнання.

В ході формувального етапу дослідження експериментальна робота з формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором здійснювалася відповідно до вимог Базового компоненту дошкільної освіти [6], який є Державним стандартом дошкільної освіти

України і реалізується освітніми програмами розвитку дітей дошкільного віку.

Формування уявлень дітей про природу здійснювалось в різноманітних організаційних формах освітньої роботи, а саме: навчальних заняттях з ознайомлення з навколишнім, екскурсіях у природу, цільових прогулянках, повсякденних прогулянках по території спеціального дошкільного навчального закладу, колективній праці дітей у природі, чергуванні у куточку природи.

Спираючись на роботи Н.Ф. Яришевої [245, с. 156-190], всі методи ознайомлення дітей зі зниженим зором з об'єктами і явищами неживої природи були поділені нами на дві групи:

- ✓ методи, що забезпечують безпосередній контакт дитини з природою (спостереження, елементарні досліди, праця в природі, ігри з природніми матеріалами);
- ✓ методи опосередкованого ознайомлення з придою (демонстрація ілюстративного наочного матеріалу, відеофільмів, моделей, розповіді педагога, читання природознавчої літератури, бесіди).

Заняття з ознайомлення з навколишнім вихователі проводили відповідно до діючих у період проведення дослідження програм у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору – програмно-методичний комплекс «Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років» (Л.С. Вавіна, В.А. Бутенко, І.М. Гудим), програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» (О.В. Проскура).

Робота вихователів з формування уявлень дітей про неживу природу здійснювалася під час ознайомлення їх зі змістом розділу програми «Світ природи», який був удосконалений нами за рахунок визначення корекційних завдань при ознайомленні з об'єктами і явищами неживої природи. Саме на заняттях, що проводилися вихователями, діти вперше знайомились з певними об'єктами і явищами природи, що дозволило забезпечити формування

системних знань залежно від дидактичної мети, яка вирішувалась на занятті. Важливого значення надавалося розташуванню дітей на занятті. Так, для обстеження об'єктів неживої природи і рослин на основі полісенсорного сприймання доцільно було посадити дітей півколом, що дозволяло їм активно включатися у роботу на занятті.

Основним методом ознайомлення дітей з об'єктами і явищами неживої природи було спостереження, яке в педагогічній літературі розглядається як:

- ✓ важливий психічний процес (Г.О. Люблинська, С.Л. Рубінштейн);
- ✓ вид пізнавальної навчальної діяльності (Б.Г. Ананьєв);
- ✓ метод навчання (М.М. Скаткін, Л.В. Занков, І.Я. Лернер та ін.).

Така різноманітність підходів свідчить про єдність розуміння спостереження як активної форми пізнання навколишнього світу, що має на меті формування уявлень про об'єкти і явища, внаслідок чого воно може розглядатись як психічний процес, як пізнавальна діяльність і як метод навчання [245, с.158].

Метод спостереження відноситься до наочних методів навчання і тісно пов'язаний зі словесними методами, оскільки під час бесіди, розповіді педагог керує розгляданням об'єктів і явищ природи, а також в слові фіксується результат спостереження дітьми. Спостереження за будь-якими об'єктами природи не повинно бути стихійним, а підпорядковуватись визначеному плану. У дослідженні була використана схема спостереження за явищами неживою природою, запропонована Н.Ф. Яришевою [245, с. 163] та адаптована відповідно офтальмогігієнічних вимог:

1. Оцінка краси, своєрідності явища природи, під час якої діти висловлювали свої емоційні переживання як позитивні, так і негативні.

2. Визначення доступних розумінню дітей зі зниженим зором причин виникнення явища природи, встановлення взаємозв'язків між живою природою і явищами неживої природи.

3. Встановлення значення явища природи в житті та діяльності людини.

Під час підготовки до спостереження відповідно до вимог навчальної програми вихователі визначали навчальні, виховні та корекційно-розвиткові завдання спостереження. Так, навчальні завдання передбачали формування конкретних уявлень про об'єкти і явища природи, взаємозв'язки між ними. Виховні завдання були спрямовані на формування у дітей ставлення до певних природних об'єктів, а корекційно-розвиткові − на корекцію вторинних відхилень, розвиток компенсаторних способів сприймання, розвиток психічних процесів, на яких акцентується увага під час проведення спостережень.

Для активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором вихователі використовували різноманітні прийоми навчання, а саме: пошукові запитання, проблемні ситуації тощо. Педагоги організовували навчально-виховний і корекційний процеси так, щоб діти самостійно приходили до «відкриття». Для цього педагоги постійно створювали проблемні ситуації, ставлячи дітям запитання «чому?», «хто вважає інакше?», «як можна зробити по-іншому?», що розвивало у дітей самостійність, ініціативність, спонукало їх розмірковувати, пояснювати взаємозв'язок між об'єктами живої та неживої природи.

Серед сучасних освітніх технологій найбільш ефективним став метод проектів. Для реалізації проблем екологічної освіти метод проектів дозволив організувати взаємодію педагогів, дітей і батьків. Методика роботи з дітьми в межах проекту розроблялася на основі інтегрованого підходу. До роботи залучалися вихователь, тифлопедагог та музичний керівник, що дозволило об'єднати виховний вплив педагогічного колективу дошкільного навчального закладу в процесі формування уявлень у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором про неживу природу.

У ході реалізації проекту діти поглиблювали й уточнювали знання, які отримали на заняттях з вихователем і тифлопедагогом. Завданням педагога у ході реалізації проекту було визначити мету, завдання, методи дослідження та підготувати матеріали для спільної роботи дітей і батьків. Після реалізації

проекту діти проводили презентацію результатів роботи, а саме: представляли власні малюнки, аплікації, поробки, розповіді, зроблені разом з батьками фотографії та відеозаписи; довгострокові проекти діти мали змогу представляти разом з батьками, використовуючи при цьому технічний комплекс розвиткового середовища.

Таким чином, організація пошуково-дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором сприяла:

- ✓ формуванню активності пізнавальних інтересів в ознайомленні зі світом неживої природи;
- ✓ формуванню уявлень про взаємозв'язок живої й неживої природи;
- ✓ формуванню практичних умінь і навичок активної пізнавальної діяльності, що визначає швидкість та легкість засвоєння нових знань і здатність їх до творчого використання в різноманітних життєвих ситуаціях.

Для формування практичного компоненту уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до проведення занять залучалися психолог та музичний керівник.

Психологом проводилися вправи та корекційно-розвиткові заняття для зняття емоційної напруги в зоні релаксації, а також елементи психогімнастики в структурі інтегрованих занять.

Наводимо приклади вправ, які використовували в своїй роботі психологи.

Психогімнастична вправа «Сонячний зайчик». Діти стають у коло, піднімають руки до сонечка, підводяться на носочки, тягнучись до нього, підставляють обличчя, насолоджуються теплими промінчиками. Сонечко дарує кожному по веселому сяючому зайчику, з яким вони можуть погратись: притулити до грудей, до щічок, погладити, бережно потримати в долонях, подарувати другові.

Психогімнатична вправа «Камінчики» (виразність жесту). На морському узбережжі діти збирають красиві камінчики: нагинаються за

ними, підкидають угору і ловлять, кидають у море, заходять у воду і бризкаються.

Вправа на релаксацію «Добрий дощик». Психолог: «У лісі пішов казковий дощик. Він дає силу та змиває втому. Зробіть глибокий вдих-видих… вдих-видих… вдих-видих… Випростайте долоньки… відчуйте, як теплі крапельки падають вам на долоньки, на обличчя. Уявіть, що з ваших пальчиків стікає водичка… струшуємо її… Опустіть ручки, заплющте очі… відпочиньте, слухаючи музику дощу… Зробіть глибокий вдих-видих… вдих-видих… вдих-видих. Розплющуємо очі».

Музичні заняття дозволяли дітям емоційно сприймати красу природного довкілля. Музичними керівниками використовувались наступні види музичної діяльності:

- ✓ слухання звуків неживої природи − грім, дощ, хуртовина та ін. та співставлення їх з відповідними музичними творами композиторів;
- ✓ прослуховування різноманітних музичних фрагментів та визначення дітьми тих, які на їхню думку, відображають характер погоди: вітряна, тиха, спокійна, сонячна, похмура;
- ✓ відтворення звуків грозового дощу музично-ритмічними рухами.

Наводимо орієнтовний план-конспект інтегрованого заняття вихователя і психолога.

Тема: Краплина води.

Мета:

1. Формувати вміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між її явищами й об’єктами живої та неживої природи.
2. Вчити переказувати оповідання близько до тексту, відповідаючи на запитання.
3. Виховувати свідоме та позитивне ставлення до екологічно-доцільної діяльності людини в природі.
4. Розвивати слухове сприймання.
5. Корекція пізнавального і емоційного розвитку.

Пропедевтична робота:

Батьки разом з дітьми на вихідні дні відвідують музей Води, читають твори В.О. Сухомлинського «Звичайна людина», «Краплина роси».

Тифлопедагог на пропедевтичних заняттях розповідає дітям про різновиди водойм, демонструє на інтерактивній дошці зображення водоспаду, озера, річки, джерела, криниці, струмочка.

Музичний керівник на заняттях включає записи з шумовим ефектом води в різних станах.

Обладнання: диск з шумовим ефектом водоспаду, струмка, дощу, крапель, зливи; диск з записами зображень водоспаду, озера, річки, струмка, джерела, морських хвиль, чайника який парує, глобус, тенісний м'яч, іграшки «Крапельки», паперові кораблики.

Хід заняття

1. Вступна бесіда про воду. Запитання до бесіди: Де можна зустріти джерельну воду? Джерельна вода яка? У разі потреби педагог доповнює відповіді дітей, дає зразок відповіді.

2. Читання оповідання В.О. Сухомлинського «Криничка».

Запитання до бесіди: Уявіть, що відчула криничка, коли хлопчик кинув в неї камінь? Що відчув камінь, коли забив джерело? Що сталося через багато років, коли хлопчик вже став дідусем і прийшов до тієї кринички? Куди поділися луг, дуб і вода з джерела? Чому це сталося? А як би ви вчинили в цій ситуації? Щоб ви побажали джерелу з кринички?

3. Психогімнастика «Квітка доброти». На магнітній дошці прикріплена жовта серединка квітки, на столі біля магнітної дошки лежать різнокольорові пелюстки. Діти по черзі беруть пелюстки і висловлюючи побажання квітці, прикладають їх до жовтої серединки, щоб вийшла квітка. Приклади побажань: чистої тобі водиці, добрих людей навколо, вільної доріжки, ласкавого тобі сонечка, щоб росла біля тебе калина, хай тебе не засмічують брудом, будь потрібне людям, хай тобі всі радіють, щоб ти побачила ясне небо. Педагог: «Бажаємо джерельцю зустрічі з землею, яка так

чекає на його водичку, бо здавна люди кажуть: «Багата та земля, яка має води вдосталь», «Де кінчається вода, там кінчається земля». Як ми бачимо з прислів'їв вода для людей здавна була дуже важливою.

4. Розширення уявлень дітей про воду.

Педагог: «Подивіться, що у нас є, це глобус – модель земної кулі. На ньому коричневим та зеленим кольором позначена земля, жовтим-піски, суша, а синім і блакитним − вода. Зверніть увагу, якого кольору на глобусі більше? Чого більше на нашій планеті − землі чи води? Порівняйте (показуємо два м'ячі): великий м'яч – це вся вода на землі – океани, моря, річки, а маленький тенісний м'яч – це запас прісної води. Висновок: води мало, тому її потрібно берегти.

5. Релаксація. Слухання аудіо записів з шумовим ефектом води. Психолог: «Є водичка, яка має свій голос, послухайте, як може вона звучати». Психолог вмикає аудіо записи водоспаду, крапельок води, хвиль моря, зливи, грози та киплячої води – та пропонує дітям відгадати, що вони почули (після відповідей на інтерактивній дошці вони бачать зображення правильної відповіді).

6. Дидактична гра «Де працює вода» (на магнітній дошці зображення водойм, а на столі картки, на яких зображені предмети-дії, серед них ті, які потребують використання води: пожежна машина; квіти, дерева; ванна і душ; поливальна машина; чайник; дитина, що чистить зуби; тварини, люди п'ють; поливають клумби; миють руки та інше). Діти викладають картки навколо зображуваної водойми.

7. Підведення підсумків заняття.

Організаційним різновидом навчальних занять із ознайомлення зі світом природи є *екскурсія у природне довкілля*. Навчальні екскурсії в педагогіці (А.М. Богуш, К.Л. Крутій, Н.Ф. Яришева та інші) визначаються як форма і метод навчально-виховної роботи, що дозволяє організовувати спостереження та вивчення різноманітних об'єктів і явищ безпосередньо у природних умовах і взаємозв'язках.

Систематичне проведення екскурсій із зороводепривованими дошкільниками в природу має важливе корекційно-розвиткове значення, а саме: сприяє формуванню спостережливості, допитливості, активності, самостійності, створює можливість накопичення, конкретизації та уточнення знань дітьми (Д.І. Зорічев, Н.С. Костючек, В.С. Сверлов, Т.П.Свиридюк, С.В. Федоренко та ін.).

Екскурсії в природу організовувались в той час, коли в природі відбувались помітні сезонні зміни, що сприяло систематизації сформованих уявлень дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором. Для проведення екскурсій були обрані природні екосистеми, які знаходились поблизу дошкільного навчального закладу, це – ліс, парк та озеро.

При організації та проведенні екскурсій ми спирались на рекомендації, розроблені Т.П. Свиридюк, а саме: були заздалегідь визначені 2-3 проблемних питання, на яких і було побудоване спостереження, що дало змогу не лише зосередити увагу дітей на головному, але й позбавити їх від зайвої втоми очей. Для цього доцільно проводити кілька екскурсій на одну й ту ж саму тему, обмежуючи процес спостереження пошуком відповіді на визначені проблемні питання.

Наприклад, для ознайомлення з осінню як порою року організовували три екскурсії в різні її періоди (ранньою, «золотою» і пізньою осінню), вихователь поступово вчила дітей спостерігати та аналізувати зміни у спостережуваних явищах. Пізнавальний матеріал ускладнювався як у плані поглиблення знань про об’єкт чи явище, так і завдяки розширенню кола предметів і явищ, з якими ознайомлювали дітей. Цикл екскурсій по заданій темі, закінчувався підсумковим заняттям, на якому відбувалось закріплення отриманих під час спостережень знань і вражень, використовувались знання, які діти отримали протягом екскурсій. Із цією метою проводились бесіди, під час яких кожна дитина мала змогу висловитися про побачене і відповісти на проблемні питання; організовувались виставки зібраного

дітьми під час екскурсії матеріалу; читання відповідної художньої літератури.

У зв'язку з обмеженою кількістю навчальних занять вихователя по ознайомленню з природою та потребою у формуванні конкретних уявлень про об'єкти і явища неживої природи організовувались *цільові прогулянки* у природу, які є зручною й корисною формою організації дітей, що дає можливість знайомити їх з найближчим природним оточенням, встановлювати об'єктивні зв'язки між предметами і явищами живої і неживої природи.

Цільові прогулянки створювали можливості для розвитку сенсорної сфери дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором, оскілки кожна зустріч з новими об'єктами природи – це можливість побачити, доторкнутися, понюхати, прислухатися до них, і вихователі повною мірою використовували ці можливості.

Основною відмінністю цільових прогулянок від повсякденних є те, що вони організовуються за межі дошкільного навчального закладу. Для проведення цільових прогулянок було обрано кілька маршрутів, які були сприятливими як з екологічної точки зору, так і цікавими з точки зору об'єктів для спостереження.

Під час *проведення повсякденних прогулянок* вихователями реалізовувався значний обсяг програмового матеріалу по ознайомленню з природою, у дітей формувалися уявлення про зміни в погоді, поступові зміни в розвитку рослин, поведінці тварин. На повсякденних прогулянках проводилось колективне та індивідуальне спостереження, а також організовувалась колективна праця дітей на ділянці дошкільного закладу.

Вихователі проводили з дітьми різноманітні колективні спостереження за неживою природою. Під час спостережень формувались і конкретизувались уявлення дітей про атмосферні опади – дощ, мряка, мокрий сніг, град, крупа, роса, іній, паморозь; встановлювалась залежність опадів від характеру хмар, зміна температури повітря, сила вітру.

Також вихователями формувалось вміння у дітей емоційно оцінювати зміни, які відбуваються у природі. Наприклад, з приходом зими, коли все вкрито снігом, дітям пропонували помилуватися зимовим пейзажем. Для бесіди підбирались наступні питання: Які зміни відбулися в природі останнім часом? З чим пов'язані ці зміни? Які найперші ознаки приходу зими ми відчули? Які візерунки мороз намалював на склі? На що вони схожі? Також вихователь пропонував дітям уявити себе в ролі Діда Мороза і створити свої власні візерунки на снігу.

Для ознайомлення дітей із сезонними змінами в природі нами була використана тижнева методика. Вона полягала в наступному: один тиждень кожного місяця (другий або третій) проводилося щоденне спостереження за погодою; розглядання рослинності (дерев, кущів) та покриву землі (в середині тижня); пошук тварин яких можна зустріти в даний момент сезону на ділянці і в окрузі дитячого садка і спостереження за ними (у кінці тижня); щоденна робота з календарем. Таким чином, основу цієї методики складали щомісяця повторювані тижневі цикли спостережень за комплексом сезонних явищ природи рослинного, тваринного світу та неживої природи.

Спостерігаючи за погодою, діти вчилися виділяти окремі явища (світить сонце, йде дощ або сніг, дме вітер та ін.), ступінь їх інтенсивності та інші характеристики (сонце яскраве або тьмяне, гріє сильно або слабо, дрібний дощ, дрібний або великий, проливний, злива, прямий або косий, вітер слабкий або сильний, ураган тощо). Під час спостереження зверталася увага не лише на самі явища погоди, але й на їх вплив на навколишні предмети: від дощу з'являються калюжі, асфальт стає мокрим, темним, блискучим, листя на деревах виблискують; вітер гойдає гілки, білизну на мотузці тощо; сонце робить всі предмети яскравими, дає від них тінь і т. д.

Спостереження за погодою включало три параметри: визначення стану неба й опадів, наявність або відсутність вітру, ступінь тепла і холоду. Небо може бути блакитним, чистим, на ньому може яскраво світити сонце, але воно може бути білим або сірим, хмарним, темним із грозовою хмарою.

Можуть йти дощ або сніг, може блиснути блискавка, з'явитися веселка. Вітер – це переміщення повітря в просторі, вітер невидимий. Його можна відчути шкірою, відчути тілом (продуває наскрізь), помітити по змінам інших предметів (гойдаються гілки дерев, нахиляються в одну сторону, розвіваються волосся, летить пил, сміття та ін).

Ступінь тепла і холоду ми визначали використовуючи одяг, в який були одягнуті діти. Було виділено кілька виразних температурних градацій, яким відповідав певний одяг і словесне позначення. Наприклад, жарко – на дітях сарафани, легкі плаття, трусики і майки; тепло – у дівчаток сукні з довгим рукавом, кофтинки, на хлопчиках піджачки, вітровки; холодно – дошкільнята гуляють в демісезонному одязі (куртки, легкі комбінезони, пальто); дуже холодно (мороз) – діти у зимовому одязі (шуби, пуховики, теплі куртки, комбінезони, хутряні шапки). Як показала наша практична робота така градація цілком доступна дошкільникам з порушеннями зору: вони постійно проживають її – самі одягаються на прогулянку, роздягаються, повертаючись в приміщення.

Таким чином, спостереження за погодою включало три параметри (небо, вітер, ступінь тепла або холоду), за якими визначався загальний її стан: хмарна, дощова або ясна, сонячна; вітряна або тиха; спекотна, тепла, холодна або морозна.

Щоденні спостереження за погодою за всіма її параметрами ми намагалися організовувати жваво, різноманітно, щоб активність дітей не знижувалася, а інтерес зростав. Цьому сприяла постійна зміна прийомів, за допомогою яких здійснювалося спостереження.

Наприклад, в перший день (понеділок) спостереження основним прийомом роботи були питання педагога до дітей («Якого кольору небо? Що на ньому є?» і т. д.). У вівторок, коли діти вже знали, як вони вчора спостерігали за погодою, педагог в якості головного прийому використовував порівняння («Подивіться на небо. Воно таке ж, як учора, або інше? Воно такого ж кольору або іншого?»). Щоб у дітей не пропав інтерес

на третій день спостережень за погодою, використовувалися ігрові прийоми: виносили на вулицю ляльку, ведмедика, будь-якого іншого улюбленого персонажа та просили їх розповісти цьому персонажу про погоду (за тією ж схемою). Використовувалися також різні предмети для визначення вітру (стрічки, вітряки), ігрові дії (підставляли долоньки до сонця, заховали їх та ін). Активно включалися в роботу загадки-описи та короткі вірші.

У четвер ми змінювали тактику: в присутності всіх дітей на прогулянці давали доручення двом-трьом дітям самим поспостерігати за погодою, а потім розповісти всім. Наприкінці прогулянки всі слухали розповіді дітей, «контролювали», вносили певні поправки.

Наступного дня педагог, наприклад, «випадково забував» про спостереження за погодою і згадував про це лише тоді, коли всі поверталися з прогулянки в роздягальні: «Ми ж з вами не поспостерігали за погодою! Можливо, хто-небудь з вас помітив, яка сьогодні погода?» Використання цього прийому було розраховано на те, що за чотири попередні дні самостійність дітей у цих спостереженнях підвищилася, і вони зможуть самі помітити погодні явища.

Експериментальна методика роботи із формування уявлень про неживу природу включала також роботу із батьками. Тому на вихідні дні старшим дошкільникам давали домашнє завдання: спостерігати за погодою у вихідні дні, запам'ятати її або замалювати значками, щоб в понеділок повідомити всім.

В середині тижня до спостережень погоди додавалося розглядання рослин, покриву землі, їх сезонного стану. Педагог обирав одне листопадне дерево, яке діти ретельно розглядали, виділяючи наступні моменти: чи є на ньому листя чи ні; їх багато чи мало; де їх більше – на дереві або під ним; якого кольору листя на дереві, а якого під ним. На закінчення педагог робив висновок: «Зараз осінь, жовтень – середина осіннього сезону. У цей час наша береза виглядає так: листя яскраво-жовте, але його на дереві небагато, воно опало, лежить на землі. Восени завжди так буває». Точно так само

оглядалися й інші дерева, чагарники, їх сезонний стан. Відзначалася краса пейзажу, пропонувалося помилуватися ним.

Зверталася увага дітей і на покрив землі (він завжди має сезонний вигляд) та організовувалися спостереження за тваринами, що були на ділянці дитячого закладу й найближчого природного оточення: комахами, птахами, жабами, ящірками. Особливо цікавими для дітей були комахи, поведінка яких мала яскраво виражений сезонний характер: коли тепло, пурхають метелики, літають мухи, джмелі; і, навпаки, вони зникають в холодний осінній та зимовий період.

Таким чином, один тиждень кожного місяця, насичений різноманітними спостереженнями за погодою, рослинами і тваринами, дозволив сформувати у дітей конкретні та чіткі уявлення про різні періоди всіх сезонів, про закономірності поступового перетворення природи протягом року, про залежність стану рослинного і тваринного світу від факторів неживої природи.

Вихователями також організовувались індивідуальні спостереження з дитиною старшого дошкільного віку зі зниженим зором відповідно до визначених індивідуальних корекційних завдань тифлопедагогом у журналі взаємозв'язку.

Колективна праця дітей зі зниженим зором на ділянці дошкільного закладу (городі) організовувалась нами з врахуванням результатів досліджень І.С. Моргуліса, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьової, С.В. Федоренко щодо значення предметно-практичної діяльності як найбільш продуктивної основи для розгортання компенсаторних процесів і формування особистості. Таким чином, завданням вихователів було організувати трудову діяльність дітей на городі так, щоб вона була в зоні їх можливостей, тим самим створюючи ситуації успіху й поступово розширюючи цю зону. Діти залучалися до перекопування землі, розбивання грядок і клумб, брали участь у посіві великого насіння овочів і квітів, висаджуванні розсади й пересаджуванні рослин.

Колективна праця дітей на ділянці дошкільного закладу організовувалась весною, залежно від погодних умов. На цей вид діяльності вихователями відводилось 10-15 хвилин під час повсякденних прогулянок. Під час праці на городній ділянці діти вчилися встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами і явищами живої та неживої природи, зокрема, між умовами зростання й інтенсивністю росту рослин.

Однією з форм праці в природі дітей старшого дошкільного віку є чергування в куточку природи. Чергування в куточку природи є досить складною діяльністю, оскільки тут майже не повторюються ті самі дії: різні рослини потребують різного догляду – одні треба поливати часто й щедро, інші – менше. Різного догляду потребують і тварини. Це вимагало від вихователів керівництва роботою чергових, вміння чітко й доступно показати та пояснити, як треба виконувати обов'язки. Основними прийомами для цього були показ, нагадування та заохочування.

Особливе місце в системі організованої навчальної діяльності відводиться організованим *дидактичним іграм у повсякденному житті*. Завдяки скеровуючій ролі тифлопедагога, даний вид ігрової діяльності був використаний нами на етапах поглибленого вивчення матеріалу з метою закріплення, узагальнення, систематизації знань та для конкретизації уявлень дітей про об'єкти і явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором, які діти отримали під час занять, спостережень, екскурсій, систематичної участі в різних видах організованої предметно-практичної діяльності, в процесі розглядання творів образотворчого мистецтва, читання художньої літератури, бесід і розповідей вихователя у повсякденному житті.

Наведемо приклади дидактичних ігор, які були використані у дослідженні.

Дидактична гра, що «Що зникло?».

Мета: розвивати пізнавальну активність, увагу, пам'ять, дотикове та зорове сприймання, вчити описувати предмети по пам'яті.

Матеріал: камені різних кольорів і розмірів.

Хід гри: вихователь викладає декілька каменів, які відрізняються один від одного за формою та кольором, і пропонує дітям їх обстежити і запам’ятати. Лічилкою обирається дитина, який пропонують відвернутися, в цей час вихователь забирає один камінчик. Завдання дитини − визначити, який камінь забрали та описати його. Чим більше каменів і чим менше вони відрізняються один від одного, тим складніше завдання.

Дидактична гра: «Живе − не живе».

Мета: навчити розрізняти об'єкти та явища живої та неживої природи.

Вихователь називає об'єкти і явища природи та пропонує визначити належність до певної групи. Якщо об’єкт чи явище відносить до неживої природи – діти стрибають, якщо це об’єкт живої природи – діти присідають.

Наприклад: вода, мак, каміння, грім, зірки, соняшник, сонце, хмари, яблуко, пісок та ін.

На етапі формувального дослідження робота тифлопедагогів з формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором здійснювалась у формі пропедевтичної роботи, індивідуального супроводу на програмових заняттях вихователя та під час корекційних занять і гурткової роботи.

Відповідно до вимог діючої програми дошкільної освіти напередодні заняття вихователя з ознайомлення з навколишнім, екскурсії чи цільової прогулянки тифлопедагогом здійснювалась *пропедевтична робота з дітьми*, з метою підготувати дошкільників до попереднього ознайомлення з навчальним матеріалом або до самостійного виконання предметно-практичної діяльності. Дана робота проводилась тифлопедагогом індивідуально або по підгрупах, відповідно до рівня сформованості уявлень про об’єкти і явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором, методами спостереження, моделювання, вправ, дидактичних ігор тощо.

Наведемо приклади пропедевтичної роботи тифлопедагога.

Тема «Зимові явища природи».

1. Спостереження за сніговим покривом (поглиблення знань про те, як утворюється сніг; формування уявлень про те, що розміри сніжинок залежать від температури повітря, яку можна визначити за хрускітом снігу; під час бесіди стимулюється інтерес і допитливість у пізнанні явищ неживої природи).

2. Запитання до бесіди:

- Які кольори можна зустріти у зимовій природі?
- Якого кольору сніг на сонці і у затінку?
- Якого кольору сніг під деревами, на майданчику, на дорозі?
- Чи змінюється колір снігу вранці, ввечері, під час морозу, у відлигу?
- Який сніг на дотик: теплий чи холодний?
- Чому сніг тріщить, рипить під ногами?
- Чому сніг ліпиться у сніжку?
- Чи можна їсти сніг?

3. Вирізування сніжинки з паперу (закріплювати уявлення дітей про шестикутну форму сніжинки та вчити самостійно передавати її в предметно-практичній діяльності).

Моделювання на тему: «Що таке гори?».

Мета: дати уявлення про утворення рівнин і гір, використовуючи метод моделювання.

Матеріал: шматок тканини, пофарбований в зелені та коричневі кольори, камені різного розміру.

Хід моделювання:

Розкласти тканину на площині, наприклад, на столі. Тифлопедагог: «Уявіть, що це ділянка землі. Можна назвати таке місце рівним? Воно так і називається − рівнина. Покладіть під коричневий колір тканини камінчики різного розміру. Подивіться уважно на нашу ділянку землі. Вона рівна чи ні? На ній з’явились гори. Так і в природі гори чергуються з рівнинами».

Дидактична гра «Розкажи про туман».

Діти відповідають на питання тифлопедагога, добираючи якомога більше слів-ознак та слів-дій.

− Який туман? (Густий, білий, осінній, сивий, вологий, сирий, сильний, імлистий, ранковий, непроглядний, щільний, прохолодний).

− Що зробив туман? (Простелився, розлився, вкрив усе довкола, впав, опустився, розлігся, закрив все собою).

Індивідуальний супровід дитини тифлопедагогом здійснювався під час усього навчально-виховного процесу. Тифлопедагог під час занять вихователя з ознайомлення з навколишнім світом, цільових прогулянок, екскурсій надавав доцільну допомогу дітям зі зниженим зором, у яких уповільнений темп роботи, труднощі у сприйманні навчального матеріалу, опануванні спеціальними предметно-практичними та трудовими навичками. В даному напрямку діяльність тифлопедагога передусім була спрямована на оволодіння дітьми старшого дошкільного віку зі зниженим зором функціональними діями з предметами, узагальненими способами дій, що значно підвищує можливості дитини орієнтуватися в світі природи. У предметно-практичній діяльності дитина не лише пізнає взаємозв'язок живої і неживої природи, вчиться взаємодіяти з предметами, але й розуміє значення результатів власної діяльності для оточуючих, що сприяє формуванню поведінкового та практичного компонентів уявлень про неживу природу.

Формування уявлень про неживу природу тифлопедагогом відбувалось на корекційно-відновлювальних заняттях за чотирма напрямками корекції, виділеними І.С. Моргулісом і Т.П. Свиридюк: корекція сенсорного розвитку, корекція мовленнєвого розвитку, корекція предметно-практичної діяльності та соціальна реабілітація особистості − відповідно до тижневої лексичної теми та враховуючи зміст програмового матеріалу занять вихователя. Основний акцент тифлопедагогом робився на розвитку в дітей аналізуючого спостереження, що дозволило вивчити об'єкти неживої природи з різних сторін, виділяючи їхні властивості та особливості.

Наведемо приклад системи корекційних занять тифлопедагога з

формування уявлень про глину у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором.

На заняттях з корекції сенсорного розвитку діти знайомились з об'єктом неживої природи «глина», з її знаходженням у природі (річка, озеро, кар'єр), діти обстежували різні види глини, визначали її властивості, порівнювали колір і фактуру, визначали, яка вона на запах; на заняттях з корекції мовленнєвого розвитку діти отримали уявлення про кераміку і гончарство, про різні види оздоблення виробів з глини та їх різноманітні форми, активний словник дітей збагачувався поняттями: гончарство, кераміка, глина, м'яка, глечик, макітра; на заняттях з корекція предметно-практичної діяльності діти виготовляли з глини мисочку, що дозволило закріпити поняття про властивості глини та прийоми роботи з нею, розвивати дотикові відчуття, дрібну моторику рук та вдосконалювати сенсомоторику; на заняттях з соціальної реабілітації особистості проводили сюжетно-рольову гру «Магазин посуду», що дозволило закріпити уявлення дітей про глину і її значення у житті людей.

Важливою ланкою в системі формування уявлень про об'єкти і явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором стала *гурткова робота.* Організація даної форми роботи сприяла формуванню у дітей пізнавального інтересу до вивчення природи, розвитку спостережливості, пізнавальної діяльності, творчих здібностей тощо. Гурткова робота проводилась тифлопедагогом один раз на тиждень у другу половину дня шляхом організації експериментально-дослідницької діяльності дітей.

Методичні рекомендації щодо проведення занять із використанням елементарних дослідів та дитячого експериментування у повсякденному житті описані в дослідженнях М.М. Подд'якова, С.М. Ніколаєвої, Н.О. Рижової, Н.Ф. Яришевої та інших науковців. Зокрема, в роботах зазначається, що експериментально-дослідницька та ігрова діяльність є провідними в розвитку дитини дошкільного віку. Під керівництвом педагога

у процесі експериментування дитина має можливість викликати або припинити певне явище, змінювати його певним часом, отримувати нову, часом несподівану інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між власними діями та явищами навколишнього світу. Таким чином експериментально-дослідницька діяльність є одним з шляхів розвитку пізнавальної мотивації дітей до пізнання світу природи та чітко вираженим моментом саморозвитку дитини [164, 142, 186, 245].

Н.Ф. Ярошева порівнює методику проведення експерименту з методикою проведення спостереження і виділяє наступні структурні компоненти експериментально-дослідницької діяльності: гіпотеза або певне припущення, суть якого зводиться до пошукового факту, який можна довести тільки внаслідок взаємодії з об'єктом, спостереження, поетапне фіксування результатів, зіставлення результатів експериментального і контрольного матеріалу за допомогою різноманітних методів і прийомів, висновки [245, с. 189-190].

У процесі проведення елементарних дослідів роль дорослого полягала у тому, щоб пояснити та показати спосіб дії, стимулювати інтерес дітей до діяльності з об'єктами й явищами неживої природи. Проведення експериментально-дослідницької діяльності дітей було тісно пов'язане з іншими видами дитячої діяльності, а саме: необхідною складовою будь-якого експерименту є спостереження; пояснення причин того чи іншого явища, уміння висловити власну думку передбачало розвиток мовлення; результати проведеного досліду діти відображали в засобах образотворчої діяльності; при проведенні експерименту діти визначали форму, колір, розмір об'єктів, порівнюють їх, що сприяло їх сенсорному розвитку.

Так, наприклад, з метою ознайомлення з властивостями води (набуває форми посудини, не має запаху, смаку, кольору) було проведено серію елементарних дослідів.

В прозорі посудини різної форми наливали води та показували дітям, що вода не має форми та набуває форми тієї посудини в яку її налили.

Для визначення смаку води ми пропонували дітям спробувати спочатку просту кип'ячену воду і робили висновок, що вона не має смаку. Далі пропонували покласти в склянку кип'яченої води ложечку цукру (потім солі), розмішати, спробувати та сказати, який вона тепер має смак. В кінці робили висновок, що вода не має смаку, а набуває смаку тієї речовини, яку в неї додали.

З метою визначення запаху води ми брали склянку води із цукром, склянку води із сіллю та пахучий розчин. Запитували у дітей чим пахне вода. Після відповідей просили їх понюхати воду в склянках із розчинами (цукру, солі) і сказати, чим тепер вона пахне. Потім капали в одну зі склянок, але так, щоб діти не бачили, пахучий розчин і знову запитували чим пахне вода. Робили висновки, що вода не має запаху і пахне тією речовиною, яка в неї добавлена.

Аналогічні досліди ми проводили і на визначення кольору води. Щоб встановити, що вода прозора, пропонували роздивитися через прозору склянку предмети, картинки тощо. Потім пропонували дітям покласти в стакани з водою кристали різного кольору та розмішати, щоб вони розчинилися. В результаті робили висновки, що вода прозора і може набувати кольору тієї речовини, яку в неї поклали.

Великий інтерес викликали у дітей досліди на визначення властивостей об'єктів та явищ неживої природи. Зокрема такі, як: «Чи може змінювати форму каміння й глина», «Світло й тінь», «Сонячні зайчики», «Кольоровий пісок», «Що розчиняється у воді», «Водяний вітрячок», «Агрегатні стани води», «Властивості повітря», «Як відчути повітря» і т.д.

Третій етап формувального дослідження – контрольний. З метою перевірки ефективності запропонованої методики формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором було проведено контрольний зріз за результатами проведеного експерименту та якісний і кількісний аналіз отриманих даних. Для підтвердження результативності формувального етапу дослідження для контрольного зрізу

був використаний той самий методичний комплекс, що й під час проведення констатувального дослідження.

Аналіз результатів формувального дослідження представлений в наступному підрозділі.

3.2. Результати формувального експерименту

Дослідження, спрямоване на формування уявлень про об'єкти та явища неживої природи, проводилося в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору №№ 219, 755 м. Києва, Чернігівському дошкільному навчальному закладі №23 для дітей з вадами зору. Експериментом було охоплено 64 дитини зі зниженим зором експериментальної групи (ЕГ), 58 дітей зі зниженим зором контрольної групи (КГ) та 111 батьків дітей зі зниженим зором.

Для визначення ступеня статистичної відмінності між досліджуваними був використаний багатофункціональний критерій φ* Фішера (кутове перетворення Фішера [Сидоренко, с.158], який дав можливість оцінити достовірність відмінностей між відсотковими частинами визначеного показника у двох вибірках.

Для співставлення вибірок за кількісно виміряною ознакою ми скористалися багатофункціональним критерієм φ^* Фішера, що обчислюється за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}};$$

де φ_1 – кут, який відповідає більшому % показнику; φ_2 – кут, що відповідає меншому % показнику; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1; n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

Встановлено критичні значення φ^*, що відповідають прийнятим у психології рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1{,}64\ (p \le 0{,}05) \\ 2{,}31\ (p \le 0{,}01) \end{cases}$$

Про суттєву, значущу різницю між емпіричними показниками отриманими у двох вибірках можна говорити, коли отримані результати $\varphi^*_{емп}$ більші або дорівнюють $\varphi^*_{кр}$.

У формувальному дослідженні, спрямованому на залучення батьків до спільної з дітьми праці в природі, розширення знань батьків про об'єкти і явища неживої природи, про доцільні методи й прийоми ознайомлення дітей із природою, взяли участь 58 батьків дітей зі зниженим зором експериментальної групи (ЕГ) та 53 батьків дітей зі зниженим зором контрольної групи (КГ). Решта батьків, діти яких брали участь у формувальному експерименті, відмовилися від участі в дослідженні.

Загальна обізнаність батьків дітей зі зниженим зором про об'єкти живої та неживої природи, як і в констатувальному досліджені, вивчалася методом анкетування (додаток Б). Вихідні характеристики обізнаності батьків дітей зі зниженим зором про природу були фактично однакові в експериментальній і контрольній групах, про що свідчить значення статистичного критерію φ^*. Результати відображені у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Результати анкетування батьків щодо їх обізнаності про живу та неживу природу (у %)

Батьки	Жива природа			Нежива природа		
	рівень обізнаності			рівень обізнаності		
	вис.	сер.	низ.	вис.	сер.	низ.
ЕГ	89,7	10,3	-	48,3	24,1	27,6
КГ	94,3	5,7	-	52,8	22,7	24,5
критерій φ	1,06	0,9	-	0,5	0,2	0,4

Аналізуючи результати анкетування батьків щодо їх обізнаності про об'єкти і явища живої і неживої природи, необхідно констатувати, що на

початку формувального дослідження 27,6 % батьків дітей зі зниженим зором ЕГ та 24,5 % КГ в ході анкетування називали об'єкти, які не відносяться до сфери «Природа», наприклад, машина, телевізор, будинок, предмети домашнього вжитку тощо і показали таким чином низький рівень обізнаності про об'єкти та явища неживої природи.

Середній рівень обізнаності показали 24,7 % опитаних респондентів ЕГ та 22,7 % КГ, вони мали певні труднощі у визначені об'єктів живої та неживої природи і серед об'єктів неживої природи називали об'єкти живої природи.

Дані, отримані в результаті анкетування батьків дітей зі зниженим зором спрямованого на визначення їх обізнаності про об'єкти живої та неживої природи на початку формувальних впливів (табл. 3.1) майже співпадають із результатами констатувального дослідження (табл. 2.6). Ці дані дослідження підтверджують необхідність проведення просвітницької роботи серед батьків дітей зі зниженим зором. Крім того, батьки дітей зі зниженим зором мають досить високий рівень обізнаності про живу природу та методи ознайомлення дітей з нею (табл. 2.6 та 3.1). Тому в просвітницьку роботу ми включили саме інформацію про об'єкти та явища неживої природи і лише в окремих випадках звертали увагу саме на взаємозв'язок живої та неживої природи.

Таким чином, батьки дітей зі зниженим зором ЕГ були включені у різні форми просвітницької роботи, а саме: групові (батьківські збори, тематичні консультації, дні відкритих дверей, спільні ігри тощо), індивідуальні (консультації, навчання обстеженню об'єктів спостереження тощо) та наочно-інформаційні (тематичні стенди, виставки дитячих робіт, педагогічна бібліотека тощо). Результати, які ми отримали після формувальних впливів наведені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл батьків за рівнем обізнаності про неживу природу (у %)

Рівень обізнаності	На початку експерименту		Після експерименту		φ*	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
високий	48,3	52,8	65,5	58,5	1,9	0,6
середній	24,1	22,7	25,8	18,8	0,2	0,5
низький	27,6	24,5	8,7	22,7	2,7	0,2

Аналіз обізнаності батьків дітей зі зниженим зором ЕГ дозволив визначити, що після експериментального навчання він значно покращився у бік високого, про що свідчить і показник статистичного критерію φ^*, який становить 1,9. Так, 65,5 % батьків ЕГ показали високий рівень обізнаності про об'єкти та явища неживої природи. На початку експерименту відсоток батьків ЕГ, які показали високий рівень, становив 48,3 %. Позитивним також є те, що суттєво зменшилася кількість батьків ЕГ, які на початку експерименту показали низький рівень обізнаності про неживу природу із 27,6 % до 8,7 %. Це підтверджується статистичним критерієм $\varphi^*=2,7$.

В експериментальній групі також відбулися позитивні зміни у високому та низькому рівнях обізнаності батьків про об'єкти та явища неживої природи, але вони не були такими суттєвими. Зробити такий висновок допоміг аналіз показників статистичного критерію φ^*, який для високого рівня в КГ становив 0,6, а для низького – 0,2.

Як свідчать результати формувального експерименту, кількість батьків, які показали середній рівень обізнаності про неживу природу, не був визначальним для обох груп досліджуваних, що й підтверджує аналіз статистичного критерію φ^* (ЕГ $\varphi^*=0,2$; КГ $\varphi^*=0,5$). Ми це пов'язуємо із тим, що частина батьків, які мали середній рівень, після проведеного нами навчання перейшли на високий рівень обізнаності, а середній рівень поповнився тією категорією батьків, які на початку дослідження мали низький рівень обізнаності про об'єкти та явища неживої природи.

Наочно результати формувального дослідження, спрямованого на просвіту батьків дітей зі зниженим зором до і після дослідного навчання, продемонстровано на рис. 3.1.

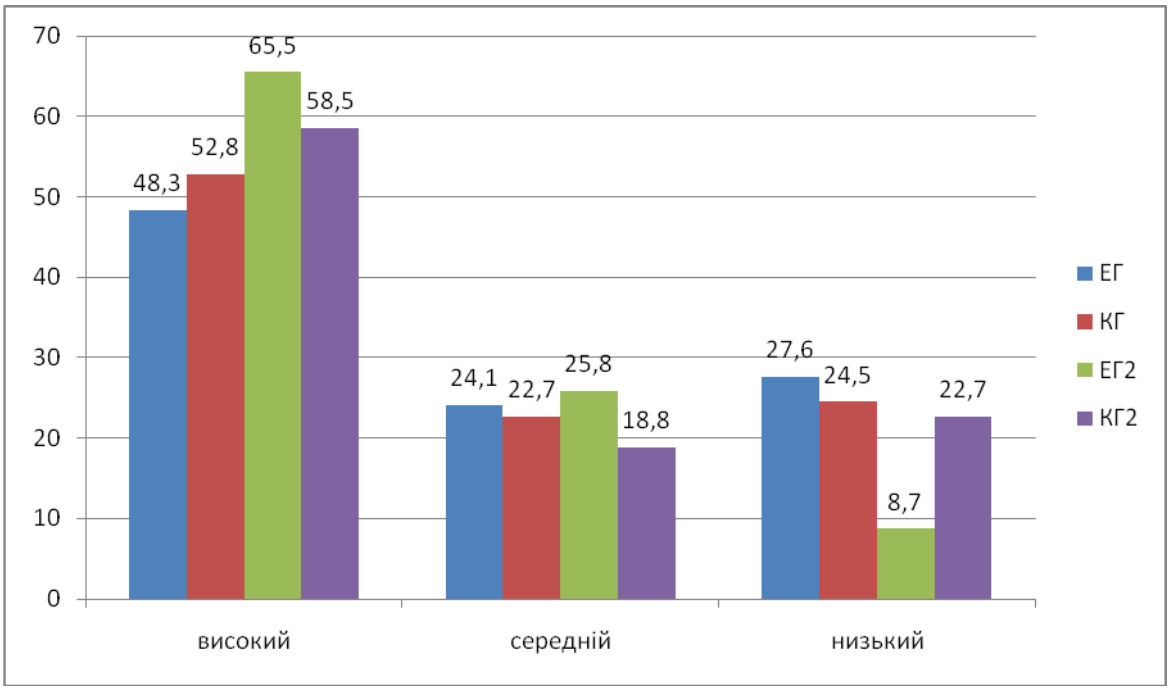


Рис. 3.1 Порівняльна діаграма рівнів обізнаності батьків про неживу природу експериментальної та контрольної груп до і після навчання

Відповідно до результатів експериментального дослідження, можна відзначити, що цілеспрямована просвіта дозволила розширити не лише знання батьків про об'єкти і явища неживої природи, але й про особливості, методи, прийоми роботи із ознайомлення з неживою природою дітей зі зниженим зором. На наш погляд, це має позитивно вплинути і на рівень сформованості уявлень про об'єкти та явища неживої природи у самих дітей зі зниженим зором, оскільки любов до дитини стимулює творчий потенціал батьків, дозволяє їм доповнити та удосконалити індивідуалізовані методи та прийоми запропоновані спеціалістами.

До участі в констатувальному експерименті, метою якого було визначити особливості формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором, було залучено 3 групи дошкільників (відповідно до гостроти зору з оптимальною оптичною

корекцією): діти з нормальною гостротою зору, діти з пограничною гостротою зору, діти зі зниженою гостротою зору. У формувальному дослідженні взяли участь лише діти, які мають знижену гостроту зору (64 дитини ЕГ та 58 дітей КГ).

Аналіз вивчення особових справ дітей зі зниженою гостротою зору, експериментальної і контрольної групи, представлений у процентному співвідношенні та поданий у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Аналіз контингенту досліджуваних за станом зору (у %)

Досліджувані	Зорові порушення		
	порушення оптичних механізмів зору	порушення окорухового апарату	патологія зорового апарату
ЕГ	53,1	21,9	28,1
КГ	51,7	20,7	27,6

За порушеннями оптичних механізмів зору було визначено: гіперметропію середнього і високого ступенів у 12,5 % досліджуваних ЕГ та 13,8% КГ, у 18,75 % респондентів ЕГ та 17,2% КГ була зафіксована міопія середнього і високого ступенів, у 14,1 % дітей ЕГ та 12,1% КГ – виражені дистрофічні зміни в очному дні, у 7,8 % досліджуваних ЕГ та 8,6% КГ був визначений змішаний астигматизм; у 15,6 % дітей ЕГ та 10,3% КГ діагнози міопії і гіперметропії різних ступенів були ускладнені астигматизмом, у 9,4 % респондентів ЕГ та 12,1% КГ діагнози міопія і гіперметропія середніх та високих ступенів були ускладнені рефракційною амбліопією.

За порушеннями окорухового аппарату контингент досліджуваних розподілився наступним чином: збіжна косоокість визначена у 12,5 % дітей ЕГ та 12,1% КГ, у 9,4 % досліджуваних ЕГ та 8,6% КГ – розбіжна постійна косоокість; в тому числі у 7,8 % дітей ЕГ та 10,3 % КГ косоокість була ускладнена дисбінокулярною амбліопією та порушенням рефракції.

За патологією зорового апарату контингент досліджуваних дітей розподілився наступним чином: афакія, обскураційна амбліопія ускладнена

косоокістю зустрічалася у 10,9% дітей ЕГ та 12,1% КГ, у 9,4 % респондентів ЕГ та 10,4% КГ - тотальне відшарування сітківки, у 7,8 % досліджуваних ЕГ та у 5,2% КГ визначалися наступні порушення зору: хоріоретиніт, дистрофія ускладнена косоокістю і астигматизмом, анафтальмія обох очей після енуклеації з приводу ретинобластоми, двобічний вроджений мікрофтальм, ускладнений катарактою, вроджена оперована глаукома.

Результати аналізу вивчення особових справ досліджуваних зі зниженою гостротою зору, які ввійшли до ЕГ та КГ, показав, що порушення зорового аналізатору є типовими для обох груп, тому даний фактор не буде значно впливати на результати формувального експерименту.

Слід зазначити, що вихідні характеристики рівнів сформованості уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором за когнітивним, практичним та поведінковим компонентами були фактично однакові в експериментальній і контрольній групах, про що свідчить значення статистичного критерію φ^*. Результати відображені у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Результати діагностики рівня сформованості уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до початку формувального експерименту, у %

Рівні сформованості уявлень	Компоненти								
	когнітивний			практичний			поведінковий		
	ЕГ	КГ	критерій φ^*	ЕГ	КГ	критерій φ^*	ЕГ	КГ	критерій φ^*
високий	4,7	3,4	0,33	3,1	5,2	0,55	3,1	1,7	0,49
середній	17,2	22,4	0,71	9,4	10,3	0,16	6,2	5,2	0,22
низький	37,5	31,1	0,71	32,8	36,2	0,38	9,4	8,6	0,11
початковий	40,6	43,1	0,27	54,7	48,3	0,66	81,3	84,5	0,44

Як свідчать результати таблиці 3.4. до низького та початкового рівнів сформованості уявлень про неживу природу за всіма виділеними нами

компонентами потрапило більше половини опитаних респондентів. Найгірші показники були отримані за поведінковим компонентом, адже 81,3 % дітей зі зниженим зором ЕГ та 84,5 % дітей КГ показали початковий рівень сформованості уявлень про об'єкти неживої природи.

Отримані дані (таблиця 3.4) майже співпадають із даними контрольного експерименту (таблиця 2.11), який показав, що початковий рівень сформованості уявлень про неживу природу у старших дошкільників зі зниженим зором за поведінковим компонентом становив 80,0 %, за практичним – 56,8 % та за когнітивним – 48,9 %.

Таким чином, дані дослідження підтвердили необхідність проведення корекційної роботи, спрямованої на формування уявлень про об'єкти та явища неживої природи у старших дошкільників зі зниженим зором.

Таблиця 3.5

Розподіл дітей старшого дошкільного віку за рівнем сформованості уявлень до і після експериментального дослідження за когнітивним, практичним та поведінковим компонентами (у %)

Компоненти	Рівні сформованості уявлень	На початку експерименту		Після експерименту		φ*	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Когнітивний	високий	4,7	3,4	15,6	5,2	2,10	0,43
	середній	17,2	22,4	32,8	25,8	2,05	0,37
	низький	37,5	31,1	28,2	34,5	1,08	0,37
	початковий	40,6	43,1	23,4	34,5	2,10	0,91
Практичний	високий	3,1	5,2	14,1	8,6	2,33	0,70
	середній	9,4	10,3	18,8	15,6	1,53	0,81
	низький	32,8	36,2	35,9	37,9	0,34	0,16
	початковий	54,7	48,3	31,2	37,9	2,73	1,13
Поведінковий	високий	3,1	1,7	10,9	5,2	1,76	1,02
	середній	6,2	5,2	9,4	8,6	0,68	0,70
	низький	9,4	8,6	18,6	12,1	1,48	0,59
	початковий	81,3	84,5	61,1	74,1	2,56	1,35

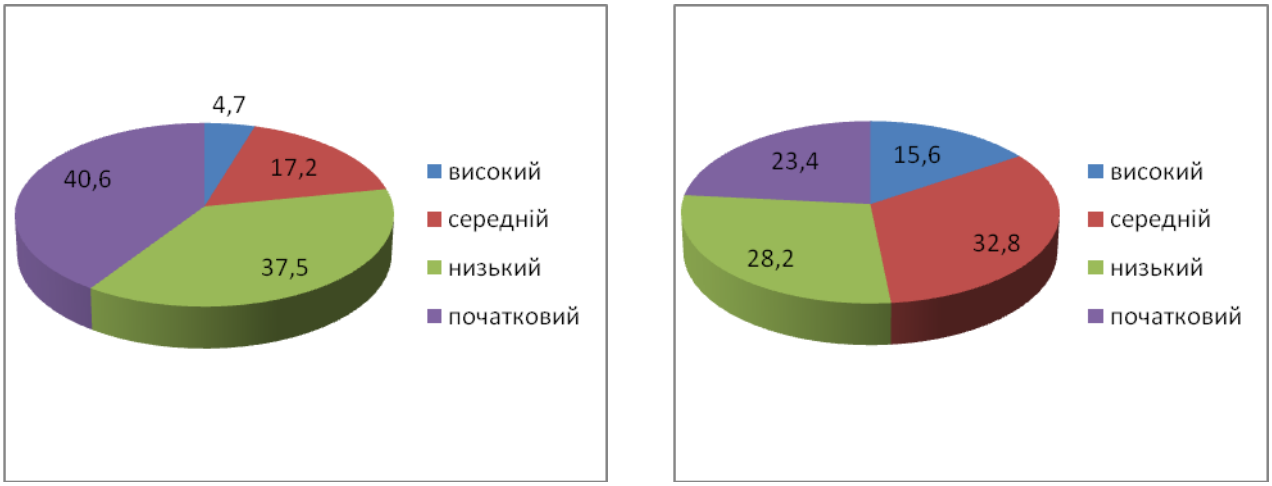


Рис. 3.2-3.3 Розподіл дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи до і після навчання за рівнем сформованості уявлень про неживу природу за когнітивним компонентом

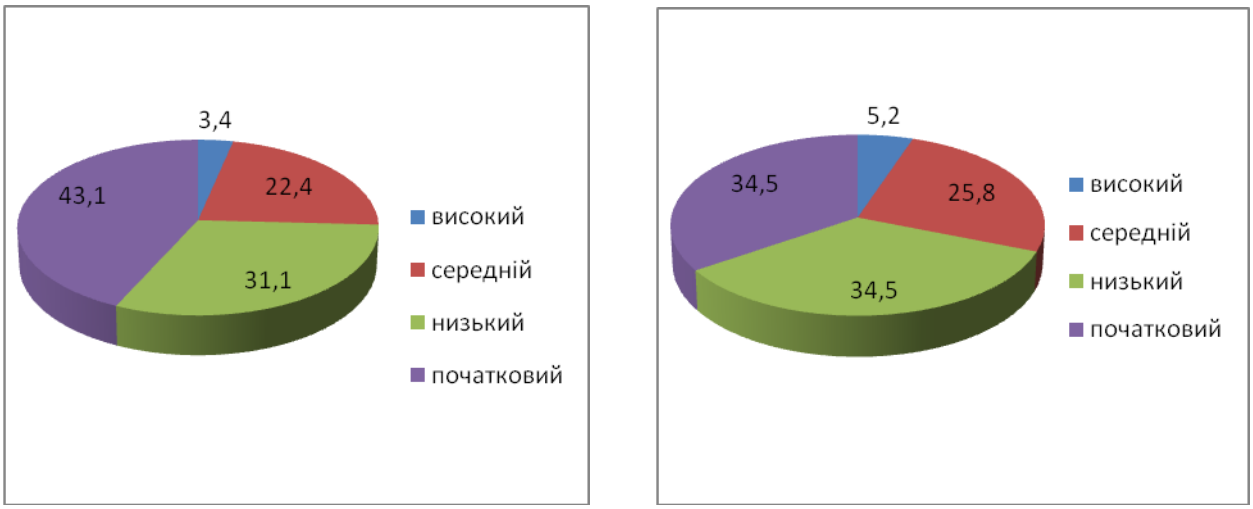


Рис. 3.4-3.5 Розподіл дітей старшого дошкільного віку контрольної групи до і після навчання за рівнем сформованості уявлень про неживу природу за когнітивним компонентом

Узагальнення й статистична обробка результатів обстеження рівнів сформованості уявлень (за когнітивним компонентом) дітей старшого дошкільного віку експериментальної та контрольної груп до і після експериментального дослідження показали, що:

✓ відбулося позитивне зростання відсотку високого рівня розвитку уявлень про неживу природу в експериментальній і контрольній групах: після контрольного зрізу – 15,6 % дітей (проти 4,7 % на вихідному рівні)

експериментальної групи і 5,2 % (3,4) контрольної групи, але аналіз статистичного критерію φ^* дозволяє визначити, що позитивна динаміка високого рівня розвитку уявлень є характерною тільки для експериментальної групи (φ^* =2,10), в контрольній групі даний критерій не є визначальним (φ^* =0,43);

✓ середній відсоток сформованості уявлень за когнітивним компонентом також мав позитивні зміни для обох груп дітей, і як свідчить статистичний критерій φ^*, ця позитивна динаміка характерна лише для експериментальної групи (φ^* =2,05);

✓ відмічений факт зменшення відсотків початкового рівня сформованості уявлень про неживу природу за когнітивним компонентом, як в експериментальній, так і в контрольній групах;

✓ початковий рівень сформованості уявлень після контрольного зрізу в експериментальній групі становив 23,4 % (до навчання – 40,6 %), в контрольній групі – 34,5% (40,1 %), при цьому аналіз статистичного критерію φ^* показав позитивні зміни тільки для експериментальної групи (φ^* = 2,10), для контрольної групи критерій φ^*становив лише 0,91;

✓ як показали результати формувального експерименту, кількість дітей, які ввійшли до низького рівня сформованості уявлень за когнітивним компонентом, не був визначальним для обох груп досліджуваних, що й підтверджує аналіз статистичного критерію φ^* (ЕГ φ^*=1,08; КГ φ^*=0,37). Ми це пов’язуємо із тим, що частина дітей, які мали низький рівень після проведеного експериментального навчання, перейшли на середній та високий рівні сформованості уявлень, а низький рівень поповнився тією категорією дітей, які на початку дослідження мали початковий рівень сформованості уявлень про об’єкти та явища неживої природи.

Якісний аналіз проведеного формувального експерименту показав, що старші дошкільники зі зниженим зором експериментальної групи стали краще справлятися із тими завданнями, які були їм важкими на початку навчання. Так, Олег Р. (міопія високого ступеню з вираженими

дистрофічними змінами на очному дні, ГЗрКр – 0,15/0,2) до початку експериментальної роботи за показником сформованості уявлень про неживу природу за когнітивним компонентом (називання об'єкта неживої природи та виділення його ознак при безпосередньому сприйманні) потрапив до групи із початковим рівнем. Він навіть не міг виділити властивості води, хоча з цим об'єктом неживої природи зустрічався кожен день. У ході експериментального навчання ми пропонували хлопчику завдання, під час виконання яких, він мав можливість у процесі самостійних дій визначати властивості та якості об'єктів неживої природи.

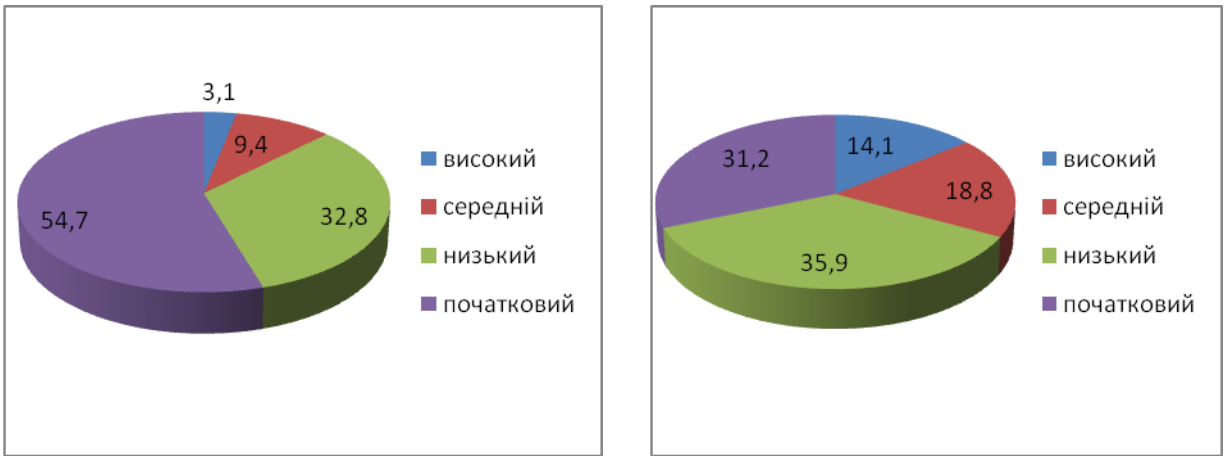


Рисунок 3.6-3.7 Розподіл дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи до і після навчання за рівнем сформованості уявлень про неживу природу за практичним компонентом



Рисунок 3.8.-3.9. Розподіл дітей старшого дошкільного віку контрольної групи до і після навчання за рівнем сформованості уявлень про неживу природу за практичним компонентом

Порівнюючи рівні розвитку сформованості уявлень про об'єкти та явища неживої природи за практичним компонентом, а саме: призначення об'єктів і явищ неживої природи в житті та діяльності людей, після навчання з рівнями вихідного обстеження, необхідно відмітити позитивну динаміку як в експериментальній, так і в контрольній групах. Однак, у контрольній групі зміна у рівнях розвитку уявлень є незначною, крім того не підкріплена достатнім значенням статистичного критерію φ^*, тому і не може бути визначальною для позитивної динаміки розвитку уявлень про неживу природу у дітей зі зниженим зором. В експериментальній групі відбулися суттєві зміни у рівнях розвитку у рівнях розвитку уявлень. Що і підтверджується значенням критерію φ^*.

Порівняльний аналіз результатів обстеження, спрямованих на виявлення уявлень про призначення об'єктів і явищ неживої природи в житті та діяльності людей, показав, що:

✓ за результатами обстеження після контрольного зрізу збільшилася кількість дітей в експериментальній групі з високим рівнем сформованості уявлень – 14,1 % (3,1 % на початку навчання), відсоток досліджуваних в контрольній групі мав незначні зміни – 8,6 % (5,2 на початку навчання);

✓ найбільші зміни відбулися у початковому рівні сформованості уявлень про об'єкти та явища неживої природи, що відображається у позитивній різниці між показниками, які були до навчання та після нього. Значущість змін підтверджена значенням критерію φ^*: у експериментальній групі – 54,7 % та 31,2 % (φ^*=2,73), в контрольній групі – 48,3 % та 37,9 % (φ^*=1,13).

Результати дослідження, проведеного на початку формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах, показали, що сформованість уявлень про об'єкти та явища неживої природи за поведінковим компонентом (вміння використовувати об'єкти і явища неживої природи з врахуванням їх властивостей у самостійній творчій діяльності дітей) мали найнижчі показники. Ми припустили, що під впливом

навчання та корекційно-розвивальної роботи рівні сформованості уявлень про неживу природу за поведінковим компонентом мають покращитися. Їх аналіз в експериментальній та контрольній групах до і після навчання кількісно представлений в таблиці 3.5. та наочно продемонстрований на рис.3.10.-3.13.



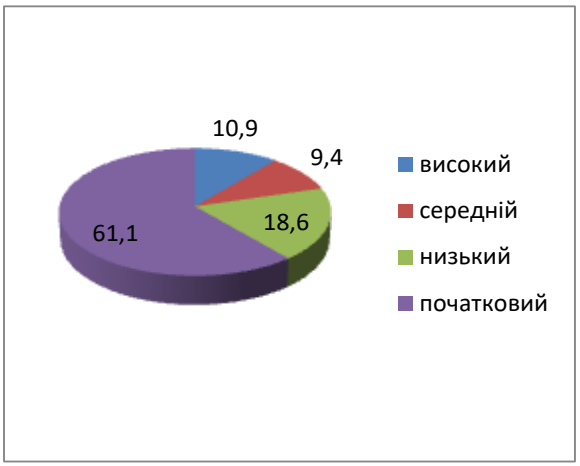
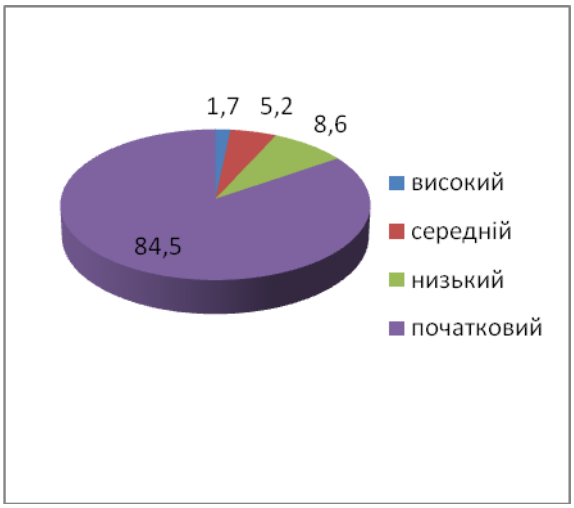


Рисунок 3.10.-3.11 Розподіл дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи до і після навчання за рівнем сформованості уявлень про неживу природу за поведінковим компонентом



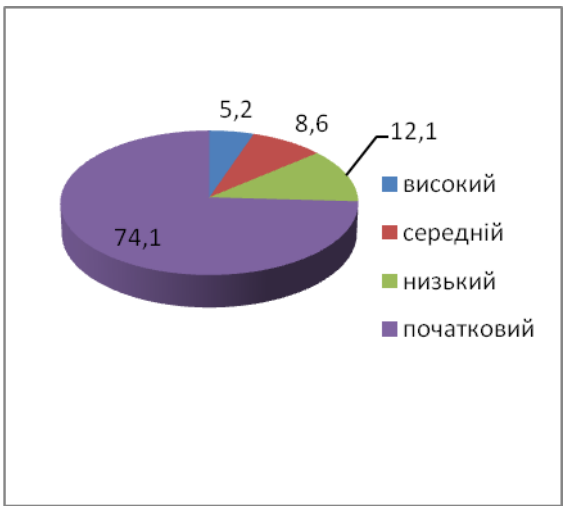


Рисунок 3.12.-3.13 Розподіл дітей старшого дошкільного віку контрольної групи до і після навчання за рівнем сформованості уявлень про неживу природу за поведінковим компонентом

Як видно з рисунків 3.10.-3.11., після спеціально організованого навчання в експериментальній групі позитивно змінився рівень сформованості уявлень. Так, значно збільшилася кількість дітей експериментальної групи, які ввійшли до високого рівня сформованості уявлень – 61,1 % (до навчання 81,3 %), що й підтверджується значенням критерію φ^*= 2, 56. Однак у контрольній групі зміна у кількості дітей, які показали високий рівень сформованості уявлень, була незначною – 5,2 % (1,7 % до навчання), крім того не підкріплена достатнім значенням статистичного критерію φ^*.

Початковий рівень сформованості уявлень про неживу природу за поведінковим компонентом значно зменшився в експериментальній групі, про що свідчить критерій φ^*=2,56. У контрольній групі даний показник не є визначальним (φ^*=1,35).

Як показав детальний якісний аналіз, найбільше на позитивну зміну уявлень про неживу природу за поведінковим компонентом вплинули наступні форми роботи: колективна праця дітей на ділянці дошкільного закладу, чергування в куточку природи, гурткова робота та ін.

Так, в зміст *праці у природі навесні дітей старшого дошкільного віку входили:* прибирання ділянки; підготовка ґрунту до посадки та посіву – перекопування, розпушування; догляд за рослинами – прополка, підгортання, проріджування, мульчування; посів квітів та овочевих культур; висаджування картоплі, цибулі та часнику; висаджування розсади та кімнатних рослин у відкритий ґрунт; висаджування дерев та кущів; поливання дерев, кущів і розсади; зняття захисних покрівель з рослин після зими.

Початковий рівень сформованості уявлень за поведінковим компонентом показав Вова С. (міопія високого ступеню з вираженими дистрофічними змінами на очному дні, ГЗрКр – 0,17/0,3). На початкових заняттях він відмовлявся діяти та включати у свою гру запропоновані об’єкти неживої природи: воду, камінчики, глину тощо. Пояснював це тим, що,

наприклад, у нього будуть мокрі чи брудні руки або відверто говорив, що не знає, що з ними роботи.

Робота з Вовою С. розпочалася з індивідуальних занять тифлопедагога. На цих заняттях тифлопедагог в ігровій формі знайомив дитину з тими чи іншими об'єктами та явищами неживої природи та уточнював його уявлення. Отримані таким чином знання закріплювалися під час організації цілеспрямованих спостережень на екскурсіях, прогулянках та включенні дитини у посильну працю в природі.

Розглянемо середній показник сформованості уявлень про неживу природу у старших дошкільників зі зниженим зором контрольної та експериментальної груп до і після реалізації завдань формувального етапу експериментального дослідження (табл. 3.6., рис.3.14.).

Таблиця 3.6

Розподіл дітей старшого дошкільного віку експериментальної та контрольної груп до і після експериментального дослідження за рівнем сформованості уявлень (у %)

Рівні сформованості уявлень	На початку експерименту		Після експерименту		φ*	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
високий	3,6	3,4	13,5	6,3	2,28	0,70
середній	10,9	12,6	20,3	16,7	1,48	0,59
низький	26,6	25,4	27,6	28,2	0,11	0,32
початковий	58,9	58,6	38,6	48,8	2,28	1,02

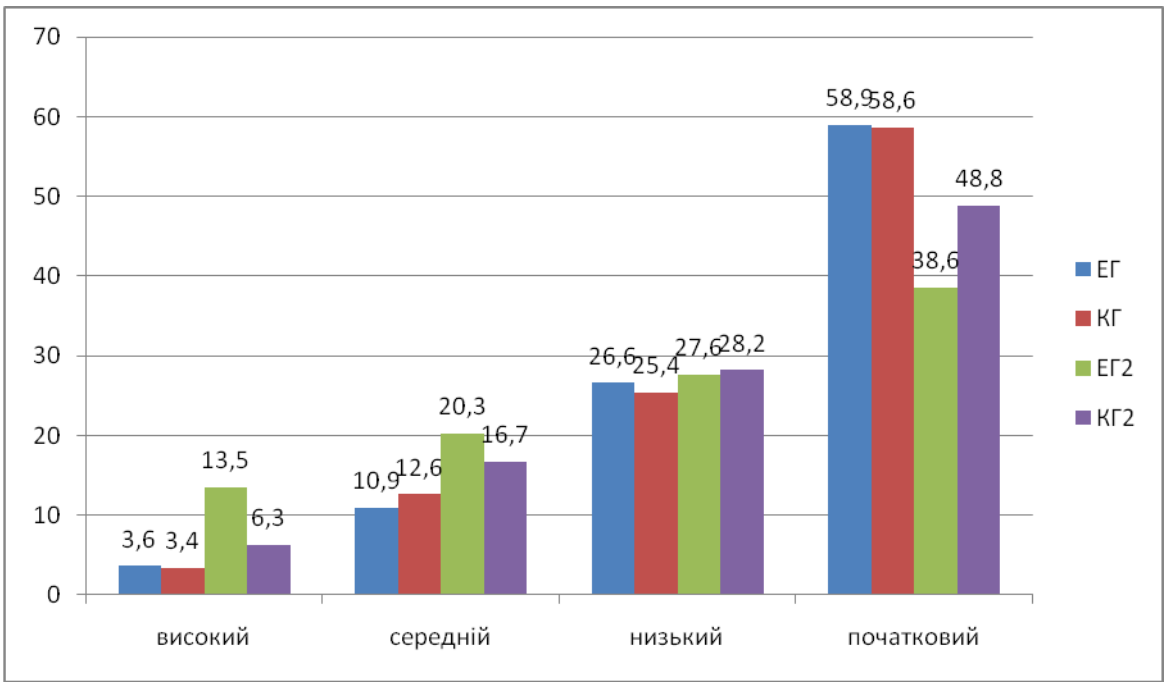


Рис. 3.14 Порівняльна діаграма розподілу дітей старшого дошкільного віку експериментальної та контрольної груп до і після навчання за рівнем сформованості уявлень

Як видно із наведених діаграм, на кінцевому етапі формувального етапу дослідження кількість дітей, які виявили високий рівень сформованості уявлень про неживу природу збільшилася із 3,6 % до 13,5 % (ЕГ) та з 3,4 % до 6,3 % (КГ). Разом з тим, зменшилася кількість дітей, що мали початковий рівень сформованості уявлень із 58,9 % до 38,6 % (ЕГ) та з 58,6 % до 48,8 % (КГ). Але як показує аналіз статистичного критерію φ^* позитивна динаміка характерна лише для експериментальної групи, адже для високого рівня показник $\varphi^*=2,28$ в ЕГ, а в КГ він є несуттєвим і $\varphi^*=0,70$. Така сама особливість спостерігається і в показниках змін початкового рівня сформованості уявлень – для ЕГ $\varphi^*=2,28$ і є значущим, а в КГ зміни не підкріплені достатнім значення статистичного критерію $\varphi^*=1,02$.

Таким чином, отримані результати показали позитивну динаміку у сформованості уявлень про неживу природу у старших дошкільників зі зниженим зором контрольної групи за всіма виділеними нами компонентами

(когнітивним, практичним та поведінковим), що свідчить про ефективність запропонованої нами методики роботи із їх формування.

Висновки до третього розділу

1. Визначено головну мету, завдання та етапи формувального етапу дослідження, комплекс опорних принципів формування у старших дошкільників зі зниженим зором уявлень про неживу природу: загальнодидактичні принципи, спеціальні принципи організації навчально-виховного та корекційно-розвивального процесів з дітьми дошкільного віку зі зниженим зором та специфічні принципи екологічної освіти, на основі яких базувалась експериментальна методика з формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором, а саме визначались напрямки, форми, методи та прийоми роботи.

2. Формувальне дослідження проводилося в три етапи: організаційно-діагностичний; корекційно-розвивальний та контрольний. На І етапі дослідження для підтвердження результативності проведення експериментальної роботи по формуванню уявлень про об’єкти та явища неживої природи було здійснено діагностику стану сформованості уявлень про неживу природу на початку навчального року у старших групах дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору. ІІ етап включав в себе основний зміст роботи по формування уявлень про неживу природу. На третьому етапі, з метою перевірки ефективності запропонованої нами методики роботи було проведено контрольний зріз за результатами проведеного експерименту та кількісний і якісний аналіз отриманих даних.

3. Встановлено, що результати формувального експерименту показали продуктивність запропонованої методики роботи. Так, на кінцевому етапі формувального дослідження, кількість дітей, які виявили високий рівень сформованості уявлень про неживу природу збільшилася в експериментальній групі із 3,6 % до 13,5 %. Збільшився також і кількість

дітей, які показали середній рівень розвитку уявлень із 10,9 % до 20,3 % (ЕГ). Разом з тим зменшилася кількість дітей, що мали початковий рівень сформованості уявлень із 58,9 % до 38,6 % (ЕГ).

4. Доведено ефективність реалізації запропонованої нами методики роботи із формування уявлень у дітей зі зниженим зором про об’єкти та явища неживої природи, що підтверджується розрахунком коефіцієнта Фішера.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного теоретики-експериментального дослідження з проблеми формування у старших дошкільників зі зниженим зором уявлень про об’єкти та явища неживої природи зроблено теоретичні та практичні узагальнення.

1. Виявлено значний інтерес науковців та практиків до питань формування природничих уявлень у дошкільників з нормальним зором, пошуку методів та шляхів їх формування у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Однак, має місце недостатня розробленість проблеми діагностування та формування уявлень про об’єкти та явища неживої природи у старших дошкільників зі зниженим зором.

2. Для дітей з пограничним та зі зниженим зором характерний початковий рівень сформованості уявлень про об’єкти неживої природи. Старші дошкільники зі зниженим зором мають різко обмежений запас уявлень про них у порівнянні зі зрячими ровесниками. Найкращі результати сформованості уявлень у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором про неживу природу отримані за когнітивним компонентом, найгірші – за практичним. Даній категорії легше узагальнити уявлення в назвах, виділити ознаки об’єкта неживої природи при безпосередньому сприйманні (когнітивний компонент), але їм значно важче (через низький рівень пізнавальної активності та недостатній чуттєвий досвід) встановити практичне призначення об’єктів неживої природи в житті та діяльності людей (практичний компонент) та діяти з ними (поведінковий компонент).

3. Встановлено, що основними причинами несформованості уявлень про неживу природу у дошкільників зі зниженим зором є низький рівень їх пізнавальної активності та певні труднощі у формуванні предметних уявлень (знаходження необхідної інформації, виділення суттєвого; здійснення операцій порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв’язків, оперування поняттями; відтворення інформації з власного досвіду;

складність застосування знань у нестандартних ситуаціях; здійснення самоконтролю та самооцінки в процесі виконання завдань, що виявляється у некритичності до помилок сприймання зорових образів, образ сприймається без співвідношення з реальним предметом в об'єктивній дійсності).

4. Визначено особливості уявлень про неживу природу у старших дошкільників зі зниженим зором: недостатній запас уявлень, а також словниковий запас, необхідний для позначення та опису об'єктів неживої природи; наявні уявлення фрагментарні, схематичні та недостатньо усвідомлені; діти відчувають ускладнення у виділені форми, розмірів, оцінці положення об'єктів неживої природи; не знають про їх практичне призначення в житті та діяльності людей; не вміють діяти з об'єктам неживої природи та використовувати у самостійній творчій діяльності із врахуванням їх властивостей; спостерігаються неадекватні дії з об'єктами неживої природи та намагання уникнути подальшої взаємодії з ними; можуть узагальнювати уявлення про неживу природу в назвах, виділяти їх ознаки при безпосередньому сприйманні та активному педагогічному керівництві педагога.

Встановлено загальну тотожність здібностей до оволодіння природничими уявленнями у дітей з нормальним та зі зниженим зором, яка визначає наявність потенційних можливостей у формуванні уявлень про об'єкти та явища неживої природи у старших дошкільників зі зниженим зором в умовах спеціально організованого корекційного навчання.

5. Розроблено методику корекційно-педагогічної роботи з формування уявлень про об'єкти та явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором, яка базувалася на загальнодидактичних і спеціальних принципах навчання й виховання дітей зі зниженим зором, а також специфічних принципах екологічної освіти; враховувала комплексний підхід до формування уявлень, в тому числі між педагогами дошкільного закладу та батьками, а також створення екологічно-розвиткового середовища.

6. Доведено ефективність запропонованої методики корекційно-педагогічної роботи з формування уявлень про об’єкти та явища неживої природи, що підтверджує вагоме зростання показників рівнів сформованості уявлень про неживу природу у дітей ЕГ порівняно з КГ. Високий рівень сформованості уявлень про неживу природу збільшився із 3,6 % до 13,5 % дітей (ЕГ) та з 3,4 % до 6,3 % (КГ). Разом з тим, зменшилася кількість дітей, які мали початковий рівень сформованості уявлень із 58,9 % до 38,6 % (ЕГ) та з 58,6 % до 48,8 % (КГ). Дані позитивних змін в експериментальній групі в порівняні із контрольною підтверджено розрахунком коефіцієнта Фішера.

Проведене дослідне формування уявлень про неживу природу у дошкільників зі зниженим зором зумовлює доцільність подальших досліджень шляхів та засобів формування уявлень про об’єкти та явища неживої природи на різних вікових етапах, їх включення до змісту навчальної роботи, науково-методичного та дидактичного забезпечення формування природничих уявлень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аветисов Э. С. Руководство по детской офтальмологи / Э. С. Аветисов, Е. И. Ковалевский, А. В. Хватова. – М. : Медицина, 1987. – 496 с.

2. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев // Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 486 с. – (Труды действительных членов академии).

3. Андреєва Т. Т. Становлення етичних аспектів відношення «людина – природа» [Текст] : дис... канд. філос. наук : 09.00.07 / Андреєва Тамара Титівна ; Переяслав-Хмельницький держ. педагогічний ун-т ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – 179 с.

4. Андреєва Т. Т. Ознайомлення старших дошкільників з природоохоронною діяльністю людини [Текст] / Т. Т. Андреєва // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 1. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. пр. – Київ, 2009. – С. 48–51.

5. Анохин П. К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологическое обоснование : сб. трудов науч. сессии по дефектологии / под ред. А. И. Дьячкова, К. Г. Коровина, А. Р. Лурии и др. – М. : АПН РСФСР, Институт дефектологии, 1958. – С. 45–56.

6. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : затверджений наказом ... № 615 від 22.05.2012 р. / Україна. МОНмолодьспорт // Дошкільне виховання. - 2012. - № 7. - С. 4-19.

7. Бех І. Д. Виховання особистості / І .Д. Бех // Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : наук. видання : у 2-х кн. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

8. Бєлєнька Г. В. Експериментування – крок до пізнання [Текст] / Г. Бєлєнька // Дошкільне виховання : наук.-метод. журнал для педагогів і батьків. – 2007. – № 5. – С. 7–10

9. Бєлєнька Г. В. Розвиток дитини-дошкільника: сучасні підходи та освітні технології : монографія / Г. В. Бєлєнька, Н. М. Голота, А. М.

Гончаренко та ін. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т розв. дитини. – К., 2009. – 272 с.

10. Біда О. Формування природничих умінь і понять у шестилітніх першокласників / О. Біда // Початк. Школа. – 2001. – № 11. – С. 51–53.

11. Білявський Г. О. Основи екологічних знань : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Г. О. Білявський, Р. С. Фурдуй. – К. : Либідь, 1996. – 288 с.

12. Блеч Г. О. Дидактичні умови забезпечення якості знань з природознавства у розумово відсталих учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / Г. О. Блеч ; Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2007. – 22 с.

13. Блеч Г. О. Педагогічне забезпечення якості знань розумово відсталих учнів на уроках природознавства у допоміжній школі / Г. О. Блеч // Дефектологія. – 2007. – № 2. – С. 46–52.

14. Блинникова И. В. Роль зрительного опыта в развитии психических функций / И. В. Блинникова; Ин-т психологии Рос. акад. наук. - Москва : ИПРАН, 2003. - 142 с.

15. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі [Текст] : підручник для студентів вищих навчальних закладів за напрямом "Дошкільна освіта" / Богуш А.М., Гавриш Н.В. - К. : Слово, 2008. - 408 с.

16. Бондар В. І. Зв’язок педагогічної науки з практикою як умова розробки нових технологій спеціальної освіти / В. І. Бондар // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи в спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К. : Науковий світ, 2004. – Вип. 5 – С. 3–6.

17. Бондар В. І. Спеціальне навчання дітей з вадами розумового та сенсорного розвитку: стан та перспективи / В. І. Бондар // матеріали Всеукр. наук.-практ. Конф. [Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин]. – Київ. – 1994. – С. 16–17.

18. Буровский А. М. Философские основания экологического образования / [А. М. Буровский] ; под ред. И. К. Лисеева // Философия экологического образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 416 с. – С. 255–286.

19. Ванцовська О. А. Формування екологічної компетентності дітей в умовах дошкільного навчального закладу / О. А. Ванцовська // Таврійський вісник освіти [Електронний ресурс]. – Вип. 1 (33). – 2011. / Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tvo/2011_1/07.pdf

20. Варакута О. М. Дидактичні умови формування природних понять в учнів початкових класів [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О. М. Варакута. – К. – 2001. – 23 с.

21. Ващенко Н. І. З досвіду екологічного виховання молодших школярів / Н. І. Ващенко // Початкова школа. – 1990. – № 8. – С. 40–44.

22. Великороднова А. И. Особенности формирования у учащихся представлений и понятий о развитии животного мира / А. И. Великороднова // Ученые записки Ленинградского государственного пед. института. – Л., 1955. – Т. 12. – С. 259–274.

23. Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 365 с.

24. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : Кн. для воспитателей детского сада / Л. А. Венгер. − М. : Просвещение, 1988. – 144 с.

25. Венгер Л. А. Об умственном развитии детей дошкольного возраста / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 1. – С. 30–35.

26. Веретеннікова С. А. Ознайомлення дітей дошкільного віку з природою / С. А. Веретеннікова. – К. : Вища школа, 1979. – 248 с.

27. Виноградова Н. Ф. Теоретические и научно-методологические основы ознакомления детей старшего и младшего дошкольного возраста с окружающим миром : дис.(в виде научного доклада) … доктора пед. наук / Н. Ф. Виноградова. – М., 1994. – 50 с.

28. Витковская А. М. Обучение слепых преддошкольников предметным действиям с игрушкой [Текст] / А. М. Витковская // Современные теоретические, экспериментальные и методические проблемы тифлологии. – СПб., 1997. – С. 9–15.

29. Витковская А. М. Особенности организации сенсорного воспитания в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями зрения [Текст] / А. М. Витковская // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушением зрения : материалы Междунар. науч.-пед. конф. тифлопедагогов и незрячих учителей, посвящ. 200-летию РГПУ им. А. И. Герцена. – М., 1997. – С. 14–17.

30. Власова Т. А. О детям с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.

31. Войтюк Ю. О. Екологічна складова виховання дітей з порушеннями зору / Ю. О. Войтюк // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. пр. / [відп. ред. Є. П. Синьова]. – Київ : НПУ, 2012. – Вип. 6 (14). – С. 25–34.

32. Войтюк Ю. О. Сучасний стан, нові форми і засоби організації навчального процесу з природознавства для дітей зі зниженим зором в Україні / Ю. О. Войтюк // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. пр. / [відп. ред. Є. П. Синьова]. – Київ : НПУ, 2011. – Вип. 4 (12). – С. 22–31.

33. Волкова Л. С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей / Л. С. Волкова. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1982. – 68 с.

34. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста : сб. статей / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М., Л.: АПН РСФСР, 1948. – 132 с.

35. Воспитание слабовидящего ребенка в семне : сборник статей / под редакцией В. П. Ермакова, А. А. Щегловой − М. : Всероссийское общество слепых, 1986. − 105 с.

36. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.

37. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. / Л. С. Выготский / [ред. Т. А. Власова]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3 : История развития высших психических функций. – С. 205–238.

38. Выготский Л. С. Проблемы дефектологи / Л. С.Выготский / Сост., авт. вступ. ст. и бибилиогр. Т. М. Лифанова ; авт. коммент. М. А. Степанова. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.

39. Галактионова Г. М. Взаимосвязь в роботе специалистов по формированию предметных образов у дошкольников с нарушениями зрения / Г. М. Галактионова // Специальное образование: традиции и инновации : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 10-11 апр. 2008 / Бел. гос. пед. ун-т. им. М. Танка ; ред.кол. Н. Н. Баль [и др.] ; отв. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск. – 2008. – С. 74–86.

40. Гальперін П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / П. Я. Гальперін, А. В. Запорожец, С. Ю. Карпова. – М : Издательство Московского Университета, 1976. – 118 с.

41. Герд В. А. Экскурсионное дело / В. А. Герд. – М.-Л. : Госиздат, 1928. – 118 с.

42. Глухова Н. Базова програма «Я у Світі»: формування природничої компетентності дошкільника / Н. Глухова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 7. – С. 4–8.

43. Гозова А. П. Изучение психического развития аномальных детей / А. П. Гозова, Ю. А. Кулагин, В. Н. Лубовский и др. // Дефектология. – 1983. – № 6. – С. 3–16.

44. Головина Т. П. Сравнительное исследование формирования процесса понимания у слабовидящих школьников с нормальным и нарушенным интеллектом / Т. П. Головина / Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. – М. – 1972. – Вып. 4. – С. 151–162.

45. Горопаха Н. М. Практикум з основ природознавства / Наталія Михайлівна Горопаха. – [2-ге вид.]. – Рівне, 2010. – 122 с.

46. Горопаха Н. М. Співпраця дошкільного закладу та родини у вихованні екологічної культури дітей / Наталія Горопаха // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти : наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск № 31 – Рівне, 2005. – С. 15–20.

47. Гребенюк Т. М. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору : навч. посібник / Т. М. Гребенюк, І. О. Сасіна, Ю. В. Тімакова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 147 с.

48. Гревс И. М. Природа экскурсионности / И. М. Гревс // Педагогическая мысль, 1923. – № 3. – С. 4–9.

49. Григорян Л. А. Комплексное лечение амблиопии и косоглазия в сочетании с медико-педагогическими мероприятиями в специализированном детском саду : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. мед. наук / Л. А. Григорян. – М., 1980. – 27 с.

50. Григорьева Л. П. Проблема компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей (экспериментально-теоретический аспект) / Л. П. Григорян // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 9.

51. Григорьева Л. П. Формирование высших форм зрительного восприятия как основа компенсации нарушений когнитивного развития детей / Л. П. Григорьева // Дефектология. – 2000. – № 3. – С. 3–15.

52. Гудим І. М. Розвиток пізнавальної активності дошкільників з порушеннями зору в процесі формування уявлень про навколишній світ / І. М. Гудим / Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Випуск 4 (12). – 390 с.

53. Гузеев В. В. Консультации: методы и организационные формы обучения [Текст] / В. В. Гузеев, Г. Г. Левитас, Г. Г. Скоробогатова // Педагогические технологии. – 2009. – № 2. – С. 81–95.

54. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

55. Данильченко М. Г. Педагогические взгляды П. П. Блонского / М. Г. Данильченко. – М., 1974. – 106 с.

56. Дегтяренко Т. М. Комплексна система корекційно-реабілітаційної роботи в дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору : дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / Тетяна Миколаївна Дегтяренко ; Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – Київ, 2005. – 22 с.

57. Дегтяренко Т. М. Карта корекційно-реабілітаційного супроводу осіб з особливими потребами [Електронний ресурс] / Т. М. Дегтяренко // Логопедія. – 2012. – № 2. – С. 23–28. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/logoped_2012_2_8.pdf

58. Державні будівельні норми України. ДБН В.2.2-4-97. Будинки та споруди дитячих дошкільних закладів : Вид. офіц. – К. : [б. и.], 1998. – 25 с.

59. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 480 с.

60. Джигирей В. С. Екологія та охорона навколишнього природного середовища : навч. посібн. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. С. Джигирей. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2000. – 203 с.

61. Дідух Я. П. Екологічна стежка. Методичні рекомендації до створення. [Дидактичне значення : посібн. для вчит. спец. навч. закл. для дітей з вадами зору] / Я. П. Дідух, О. Т. Крижанівська, О. Т. Попович, Ю. О. Войтюк. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – 32 с.

62. Добровольський В. В. Екологічні знання : навч. посіб. / В. В. Добровольський. – К. : ВД “Професіонал”, 2005. – 304 с.

63. Долинна О. Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі / О. Долинна; О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2010. – № 10. – С. 7–15 .

64. Духнович О. В. Вибрані твори [Текст] / О. В. Духнович ; упоряд., вступ. ст., підгот. текстів та прим. Д. М. Федак ; ред. кол. І. М. Різак [та ін.]. – Ужгород : ВАТ "Видавництво "Закарпаття", 2003. – 566 с.

65. Екологічна стежка. Методичні рекомендації до створення. Дидактичне значення [Текст] : посібник для вчит. спец. навч. закладів для дітей з вадами зору / Я. П. Дідух [и др.]. – Київ : Візаві, 2001. – 30 с.

66. Екологічне виховання в початковій школі / Упоряд. : І. Васильченко, О. Кондратюк. – К. : Редакція загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с. – (Б-ка «Шкільного світу»).

67. Екологічне виховання дітей дошкільного віку : метод. посібник / Л. М. Сімак, Л. М. Макарова, О. М. Кириленко, Н. А. Назарова ; за ред. Є. П. Кулькіної – Херсон : РІПО, 2005 – 52 с.

68. Екологія: основи теорії і практики : навч. посібник / за ред. А. Ф. Потін, В. Г. Медвідь та ін. – Львів : Новий світ – 2000 Магнолія Плюс, 2003. – 296 с.

69. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения. / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : изд. Центр Владос, 2000. – 240 с.

70. Єременко І. Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й уміннями / І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова. – К. : Рад. школа, 1971. – 136 с.

71. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2010. – № 57. – Режим доступу: http://ovu.com.ua/articles/6918-pro-vnesennya-zmin-do-zakonodavchih-aktiv-z-pitan

72. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – 3-е изд., дополн. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.

73. Запорожец А. В. Психологические проблемы развития детского восприятия: Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. – М : Просвещение, 1966. – С. 3–16.

74. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. – М.: Просвещение. 1973. – 159 с. : ил.

75. Зислина Н. Н. Нейрофизиологические механизмы нарушения зрительного восприятия у детей и подростков / Н. Н. Зислина. − М. : Педагогика, 1987. − 168 с.

76. Злобін Ю. А. Основи екології / Ю. А. Злобін. – К. : ТОВ Лібра, 1998. – 248 с.

77. Зотов А. И. Актуальные вопросы исследования возрастных и индивидуальных особенностей познавательной деятельности слепых и слабовидящих детей: Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников / под ред. А. И. Зотова. – Вып. 1. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1968. – С. 4–84.

78. Зотов А. И. Сравнительное изучение соотношений типов памяти у слепых и слабовидящих школьников: Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников / А. И. Зотов, Л. А. Зотов. – Л. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1981. – С. 69–83.

79. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста : кн. для воспитателя детского сада / Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Р. И. Говорова, Л. И. Цеханская ; сост. Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с. : ил.

80. Изотова В. С. Особенности формирования представлений о неживой природе у слепых дошкольников (старший дошкольный возраст) : дис. … канд. пед. наук / В. С. Изотова. – М., 1983. – 201 с.

81. Изотова В. С. Пути и методы формирования у слепых дошкольников представлений об объектах неживой природы и их физических свойствах / В. С. Изотова // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 65–73.

82. Ільєнко В. Альпійська гірка у навчальному закладі / Валентина Ільєнко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – № 4. – 2011. – С. 47–53.

83. Ільєнко В. Організація праці дітей на ділянці дошкільного закладу [Текст] / В. Ільєнко // Вихователь-методист дошкільного закладу : Щомісячний спеціалізований журнал. – 2010. – № 10. – С. 25–30.

84. Ільєнко В. Створення зимового саду у навчальному закладі / В. Ільєнко // Практика упр. закл. освіти : проф. журн. – 2010. – № 12. – С. 36–41.

85. Казки про природу. Чарівний промінь : для дітей дошк. і мол. шк. віку : навч. посібник / М-во освіти і науки України ; упоряд. Г. В. Бєлєнька, Т. С. Конюхова. – К. : Слово, 2009. – 472 с.

86. Каменщук Т. Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку / Т. Д. Каменщук // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. ІІІ. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2012. – С. 332–344.

87. Каплан А. И. Развитие зрительного восприятия и зрительная эффективность при остаточном зрении / А. И. Каплан //Дефектология. – 1980. – № 5. – С. 31–40.

88. Каплуновська О. Організація екологічної освіти в дошкільному навчальному закладі / Олена Каплуновська, Олена Самсонова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 7. – С. 9–13.

89. Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей : учебн. Пособие / Ю. Н. Карандашев. – Минск : Минский педагогический институт, 1987. – 89 с.

90. Карпушина Е. Б. Особенности представлений детей младшего дошкольного возраста с недостатками зрения о свойствах окружающих предметов / Е. Б. Карпушина // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : межвуз. сб. науч.-метод. трудов. Вып. 3 / под ред. И. В. Чумаковой, Е. А. Шиловой, Н. Н. Морозовой. – Саранск : Мордовский гос. пед. ин-т, 2000. – С. 138–141.

91. Карпушина Е. Б. Формирование способности к познанию предметного мира у детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста / Е. Б. Карпушина // Современные проблемы и перспективы региональной системы комплексной помощи ребенку : сб. мат-лов Междун. науч.-практ. конф. / под общей ред. А. В. Грибанова, Л. С. Медниковой. – Архангельск : Поморский госунниверситет, 2000. – С. 437–443.

92. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. [для студентов педагогических вузов] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 208 с.

93. Керівництво пізнавальною діяльністю сліпих і слабозорих дітей у процесі навчання / [укл. І. С. Моргуліс]. - К. : НМК СШ МО УССР, 1974. – 47 с.

94. Коваленко Б. И. Тифлопедагогика / Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко. – М. : АПН СССР, 1962. – 415 с.

95. Ковтун С. Ф. Пошуково-дослідна діяльність у ДНЗ / С. Ф. Ковтун. – Суми : Ніко, 2012. – 52 с.

96. Колесник М. О. Екологічне виховання учнів на засадах «глибинної екології» : метод. реком. [для студ. пед. навч. закл. та вчителів] / М. О. Колесник, В. В. Грубінко. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2002. – 52 с.

97. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.

98. Концепція екологічної освіти України // Інф. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 7. – С. 3-23.

99. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В. Н. Синев, Л. С. Стожок. – Мин-во просвещения УССР. – К. : Рад. школа, 1977. – 86 с.

100. Костенко Т. М. Забезпечення умов розвитку та формування пізнавальної активності дітей з порушеннями зору / Т. М. Костенко // Освіта

осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Частина 2. – Вип. 3. – С. 98–107.

101. Костючек Н. С. Использование остаточного зрения учащимися школ слепых при восприятии наглядного материала в процессе обучения грамоте / Н. С. Костючек // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 45–47.

102. Кот Н. М. Куточок природи у дошкільному закладі / Н. М. Кот // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 9. – С. 46–51.

103. Кот Н. М. З історії виникнення екскурсій [Текст] / Н. М. Кот // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 1. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. пр. – Київ, 2009. – С. 92–98.

104. Кот Н. М. Педагогические условия эффективного взаимодействия детского сада и семьи в экологическом воспитании старших дошкольников : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Кот ; Киевский гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Киев, 1993. – 167 с.

105. Кривовяз И. С. Пути коррекционно-педагогической работы с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. … канд. пед. наук / И. С. Кривояз. – М., 1996. – 156 с.

106. Крутій К. Л. Предметно-розвивальне середовище як чинник супроводу діяльності дітей [Текст] / К. Л. Крутій // Дошкільна освіта. – 2008. – № 2 (20). – С. 9–20.

107. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособие. 2-е изд. / И. Ю. Кулагина. – М. : УРАО, 1997. – 176 с.

108. Куправ В. В. Організація ранньої допомоги сліпим дітям в Дніпропетровській області / В. В. Куправ // Рання комплексна діагностика і реабілітація дітей з сенсорними порушеннями: реалії та перспективи // Всеукраїнська наук.-практ. конф. з міжн. – Львів : Український бестселер, 2010. – С. 144–152.

109. Лаврентьєва Г. П. Розвивальне предметно-ігрове середовище: Европейський досвід та новітні підходи / Г. П. Лаврентьєва // Дошкільне виховання. – 2002. – № 4. – С. 11–13.

110. Лаврентьєва Г. П. Застосування інформаційних технологій та їх вплив на результати навчально-виховного процесу в дошкільних закладах / Г. П. Лаврентьєва, С. М. Іванова // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. пр. – К. : Атіка, 2004. – С. 109–117.

111. Лапошина Э. В. Ознакомление умственно отсталых дошкольников с предметным миром : дис. … канд. пед. наук / Э. В. Лапошина. – М., 1992. – 199 с.

112. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : избр. психол. Труды : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 94–231.

113. Лепская Н. И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская. — М. : МГУ, 1997. – 152 с.

114. Липа В. А. Основы коррекционной педагогіки : [учебное пособие] / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.

115. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку. – Львів : Світ, 1994. – 142 с.

116. Лисенко Н. В. Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України : дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. / Н. В. Лисенко. – Івано-Франківськ, 1996. – 391 л. – Бібліогр. : л. 326–353.

117. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие [для студ. высших пед. учеб. заведений] / А. Г. Литвак. – СПб. : КАРО, 2006. – 336 с.

118. Лифанова Т. М. Дидактические игры на уроках естествознания : [методические рекомендации] / Т. М. Лифанова – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 32 с.

119. Лихачов Б. Т. Экология личности / Б. Т. Лихачов // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 19–21.

120. Лохвицька Л. В. Концептуальні засади проектування розвивального предметного середовища в дошкільних навчальних закладах [Електронний Ресурс] / Л. В. Лохвицька. - Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/PORTAL/Soc_Gum/vkmu/2010_1/Lohvitska.pdf

121. Лубовский В. И. Психологические проблемы аномального развития детей / Владимир Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.

122. Лукашевич О. Д. Практические работы по экологии и охране окружающей среды : [метод. пособие] / О. Д. Лукашевич, М. В. Колбек, С. А. Филичев. – Томск : Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2009. – 80 с.

123. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М.: МГУ, 1979. – 320 с.

124. Лучич М. В. Детям о природе : пособие для воспитателей детских садов / М. В. Лучич. – М. : Просвещение, 1973. – 160 с.

125. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка / А. А. Люблинская // Изд. 2-е, перераб. – М. : Просвещение, 1965. – 364 с.

126. Льовочкіна А. М. Основи екологічної психології : [навч. посібн.] / А. М. Льовочкіна. – К. : МАУП, 2004. – 136 с.

127. Максименко С. Д. Психологія в соціальній і педагогічній практиці : методологія, методи, програми, процедури : навч. посібник для вищої школи / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка. – 1998. – 216 с.

128. Малюхова Н. І. Особливості конкретизації уявлень слабозорих розумово відсталих учнів про оточуючий світ (на основі їх предметно-практичної діяльності) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / Наталія Іванівна Малюхова ; Інститут дефектології АПН України. – К., 1999. – 18 с.

129. Маршицька В. Екологічні проекти / В. Маршицька // Дошкільне виховання. – 2001. – № 5. – С. 14–16.

130. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 304 с.

131. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с. : ил.

132. Маханева М. Д. Система экологического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / М. Д. Маханева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2005. – № 2. – С. 32–35.

133. Методика ознайомлення дітей з природою : хрестоматія/ [укладач Н. М. Горопаха.]. – К.: Видавничий Дім „Слово", 2012. – 432 с.

134. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко [та ін.]. – К. : Світич, 2009. – 208 с.

135. Методичні рекомендації до Програми виховання і навчання дітей від двох до семи років "Дитина" [Текст] / Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. - 3-тє вид., доопрац. та доп. - Київ : Київ ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. - 399 с.

136. Миронова С. П. Актуальність екологічного виховання учнів з вадами інтелекту / С. П. Миронова // Materialy IX mezinarodni vedecko – prakticka conference "Moderni vymozenosti vedy – 2013". – Dil 29. Pedagogika : Praha. Publishing House "Education and Science" s.r.o. – С. 77–79.

137. Морозова Н. Г. Воспитание активного познавательного интереса к окружающей действительности у дошкольников с нарушениями зрения / Н. Г. Морозова // Вопросы активизации обучения в школах для детей с нарушениями зрения / под ред А. И. Каплан, В. А. Лысиной, Л. И. Солнцевой. – М. : НИИ МАШ,1976. – С. 67–72.

138. Мухина В. С. Психология дошкільника / В. С. Мухина / под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.

139. Набоченко О. О. Рельєфне малювання як засіб формування уявлень про навколишній світ у дітей з глибокими порушеннями зору / О. О. Набоченко /

Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 4 (12). – 390 с.

140. Навчально-виховна програма та методичні рекомендації для спеціальних дошкільних закладів для дітей з вадами зору / укл. К. М. Скляр, Т. П. Свиридюк, С. В. Федоренко та ін. – К. : ІЗМН, 1996. – 328 с.

141. Науменко Т. С. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Дошкільна педагогіка» / Т. С. Науменко. – Інститут проблем виховання АПН України, Київ, 2008. – 24 с.

142. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособие [для студ. сред. пед. учеб. заведений]. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 184 с.

143. Никулина Г. В. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения : учеб. пособие / под ред. Г. В. Никулиной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 84 с.

144. Ніколаєва С. М. Роль педагогічної технології у формуванні екологічної культури дітей і дорослих / С. М. Ніколаєва // Ознайомлення дітей з природою : хрестоматія. Ч.2. [укладач Н. Горопаха] – Рівне, 2007. – С. 294–308.

145. Новосёлова С. Л. Развивающая предметно-игровая среда. Мир «Квадро» [Текст] / С. Л. Новосёлова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 79–85.

146. Овдій Л. Мандруємо екологічною стежиною / Л. Овдій, Т. Дяченко // Дошкільне виховання. – № 5. – К., 2002. – С. 28.

147. Огданська Л. О. Становлення особистісно орієнтованої педагогічної системи та роль проектної діяльності в розвитку дошкільників / Л. О. Огданська // З досвіду роботи вихователів ДНЗ № 22 „Жайворонок” м. Черкаси // Бібліотечка вихователя дошкільного закладу. – 2009. – № 12. – С. 43–45.

148. Оглоблина И. Ю. Методика формирования знаний о неживой природе у детей дошкольного возраста с церебальным параличом / И. Ю. Оглоблина // Специальное образование: традиции и инновации : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 10-11 апр. 2008 / Бел. гос. пед. ун.–т. им. М. Танка ; ред.кол. Н. Н. Баль [и др.] ; отв. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск. – 2008. – С. 237–239.

149. Онощенко С. В. Назначение игрушки в социальном развитии дошкольника [Текст] / С. В. Онощенко // Психолог в детском саду : науч.-практ. журнал. – 2009. – № 1. – С. 83–97.

150. Освітні технології : навч.-метод. посібник / за ред. О. М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

151. Основні засади (стратегія) державної екологічної політики України на період до 2020 року (Затверджено Законом України від 21 грудня 2010 року № 2818-VI) / Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2011. – № 26. – ст. 218 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2818-17

152. Особенности приема и переработки зрительной информации при нарушениях зрения у детей / под ред. Л. А. Новиковой. – М., 1978. – 17 с.

153. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору : наук.-метод. посібник. Частина І. / Л. С. Вавіна та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012 . – 136 с.

154. Павлов И. П. Лекции И. П. Павлова по клинической физиологии. – М., 1949. – 206 с.

155. Павлова Л. Н. Знакомим малыша с окружающим миром : кн. для работников дошк. учреждений / Л. Н. Павлова. – М. : Просвещение, 1987. — 224 с. ; ил.

156. Панов В. И. Введение в экологическую психологию : [учеб. пособие]. – 2-е изд., перераб. и доп. / В. И. Панов. – М. : НИИ Школьных технологий, 2006. – 184 с.

157. Петровский А. В. История и теория психологи : для студ. вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – Т 2. – 415 с.

158. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиеже. – М. : 1994. – 416 с.

159. Плаксина Л. И. Игры и упражнения для ориентировки в окружающем мире слабовидящих дошкольников / Л. И. Плаксина // Дефектология. – 1991. – № 4. – С. 68–71.

160. Плаксина Л. И. Развитие представлений о форме и величине предметов у детей среднего дошкольного возраста при амблиопии и косоглазии / Л. И. Плаксина. – М. : Информационный центр, 1978. – 25 с.

161. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – М. : ГороД, 1998. – 262 с.

162. Плохій З. П. Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури (теоретичні та методичні аспекти) : монографія / З. П. Плохій ; Ін-т пробл. виховання НАПН України. – К. : Персонал, 2010. – 319 с. : табл.

163. Плохій З. П. Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу (інноваційні підходи / З. П. Плохій // Дошкільне виховання. – 2010. – № 7. – С. 6–10.

164. Поддьяков А. Н. Мышление дошкольника / А. Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 272 с.

165. Подколзина Е. Н. Обучение дошкольников с косоглазием применению схем в процессе зрительно-пространственной ориентировки / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 1994. – № 3. – С. 74–77.

166. Покутнєва С. О. Концептуальні підходи до розроблення підручника "Світ навколо тебе" для слабозорих учнів за системою Д. Ельконіна та В. Давидова / С. О. Покутнєва / Дефектологія. – 2011. – № 3. – С. 24–33.

167. Поліщук К. М. Теоретичні засади експериментального дослідження формування світоглядних уявлень старших дошкільників / Наукові записки

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : НДУ імені Гоголя, 2012. – № 4. – С. 55–58.

168. Поліщук Н. А. Методика викладання природознавства у початковій школі : [навч. посібник] / Н. А. Поліщук – Луцьк, 2012. – 337 с.

169. Пониманська Т. І. Дошкільна педагогіка [Текст] : навч. посіб. / Т. І. Пониманська. – К. : Академвидав, 2006. – 455 с.

170. Пониманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку : монографія / Т. І. Пониманська. – Рівне : РДГУ, 2006. – 364 с.

171. Про екологію в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.health.gov.ua/www.nsf/maindocs/homeeco

172. Програми для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з вадами зору / за заг. ред. В. М. Ремажевської. – Львів : Український бестселер. – 2010. – 243 с.

173. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція). Ч. 1 : від народження до трьох років [Текст] / [О. П. Аксьонова та ін. ; наук. керівник О. Л. Кононко]. – К. : Видавництво, 2014. – 203 с.

174. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» : у 2 ч. : від трьох до шести років [Текст] / [упоряд. О. Л. Кононко]. – Київ : МЦФЕР – Україна, 2014. – Ч. ІІ. – 300 с.

175. Прохорова Л. Н. Организация экспериментальной деятельности дошкольников : метод. рекомендации ; 3-е изд., испр. и доп. / Л. Н. Прохорова, Л. И. Кривова, Н. Р. Климова, Л. Н. Менщикова. – М. : АРКТИ, 2008. – 64 с. (Развитие и воспитание дошкольника).

176. Психология [Текст] : словарь / В. В. Абраменкова [и др.] ; сост. Л. А. Карпенко ; ред.: А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Политиздат, 1990. - 494 с.

177. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – С. 272.

178. Психолого-педагогические аспекты развития личности ребенка в детские годы: ребенок дошкольного возраста в контексте современной педагогической реальности [Текст] : сб. ст. / [Крутий К. Л. и др.] ; Респ. Вуз «Крым.инженер.-пед. Ун-т». – Симф. : АРИАЛ, 2010. – 211 с.

179. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та слуху / Л. С. Вавіна, К. О. Глушенко, В. В. Засенко [та ін.] ; за ред. Л. С. Вавіної. – К. : Науковий світ, 2009. – 168 с.

180. Пустовіт Н. А. Формування екологічної компетентності школярів: наук. -метод. посібник / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О.О. Колонькова. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 64 с.

181. Райков Б. Е. Методика и техника экскурсии / Б. Е. Райков. – М.-Л. : Госиздат, 1930. – 116 с.

182. Райков Б.Е. Психология экскурсий / Б. Е. Райков // Музей. –Москва : Панорама, 2013. − № 11. − С.57.

183. Ратко М. В. Виховання світоглядних уявлень старшокласників у процесі освоєння цінностей української художньої культури : монографія / М. В. Ратко ; Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. - Мелітополь : МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. – 334, [20] с. : іл.

184. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології : навчальний посібник / В. В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2006 – 400 с.

185. Рижова Н. А. Екологічне виховання дошкільників з позиції нової парадигми / Н. А. Рижова // Ознайомлення дітей з природою : хрестоматія. Ч.1. / [укл. Н. Горопаха] – Рівне, 2007. – С. 19-31.

186. Рыжова Н. А. Экологизация развивающей предметной среды [Текст] / Н. А. Рыжова // Дошкольное воспитание. – 1999 – № 3. – С. 50–61.

187. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.

188. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори [Текст] / С. Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.

189. Савенкова Л. О. Педагогічне спілкування : навч. посібник / Л. О. Савенкова. – К. : КЕДУ, 1997 – 140 с.

190. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Т. В. Сак. – К. : Актуальна освіта, 2005. – 246 с.

191. Сасіна І. О. Керівництво довільною увагою дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором в навчально-виховному процесі / І. О. Сасіна // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. пр. / [відп. ред. Є. П. Синьова]. – Київ : НПУ, 2011. – Вип. 5 (13). – С. 329–336.

192. Свиридюк Т. П. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста / Т. П. Свиридюк. – К., 1981. – 74с.

193. Свиридюк Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Т. П. Свиридюк. – Киев : Рад. школа, 1984. – 95 с.

194. Селезнева Е. В. Коррекционная направленность знаний по формированию представлений о себе у дошкольника с нарушением зрения : дис. … канд. пед. наук / Е. В. Селезнева. – М., 1995. – 151 с.

195. Сеченов И. М. О предметном мышлении с физиологических позиций / И. М. Сеченов. http://relig-library.pstu.ru/modules.php?name=795.

196. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : [підручник] / Синьов В. М. / НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. – Ч. 1. – 238 с.

197. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : [підручник] / В. М. Синьов. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Ч. 2 – 224 с.

198. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : МП Леся, 2010. – С. 494–505.

199. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія / Є. П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 442 с.

200. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.

201. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка : підручник / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 325 с.

202. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи / В.О. Скребець . – Київ : Слово, 2004. – 440 с.

203. Солнцева Л. И. Снижение результативности умственной деятельности и школьного обучения среди детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева // Дефектология : науч.-метод. жур. – 2000. – № 1. – С. 27 – 33.

204. Спеціальна психологія. Тексти. Ч.1. : навч. посібник / [ред. М. П. Матвєєва, С. П. Миронова]. – Кам'янець-Подільський : Інформ.-вид. відділ Кам’янець-Поділ. держ. ун-ту, 1999. – 158 с.

205. Спеціальна психологія. Тексти. Ч.2. : навч. посібник / [ред. М. П. Матвєєва, С. П. Миронова]. – Кам'янець-Подільський: Інформ.-вид. відділ Кам’янець-Поділ. держ. ун-ту, 2001. – 140 с.

206. Співак Л. А. Вміння вести фенологічні спостереження як один із засобів екологічного виховання учнів спеціальної школи / Л. А. Співак, Я. О. Співак // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. ІІІ. – Кам’янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2012. – С. 213–218.

207. Стребелева Е. А. Современный подход к дошкольному воспитанию детей с отклонениями в развитии // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 50–58.

208. Струннікова Д.І. Наступність в ознайомленні з природою дітей 6 і 7 років (в умовах діяльності навчально-виховного комплексу «школа - дитячий садок»): Автореф. дис…канд. пед. Наук: 13.00.08 / Д.І.Струннікова ; Ін-т пробл. Виховання АПН України. – К., 2000. – 19с.

209. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1973 – 145 с.

210. Таран О. П. Критерії психологічної готовності слабозорих до шкільного навчання / О. П. Таран // Дидактичні та соціально-психологічні

аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук-метод. збірник / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К., 2008 – Вип. № 10. – С. 343–355.

211. Тарасун В. В. Філософські засади спеціальної освіти / В. В. Тарасун // Дефектологія.– 2004. – № 3. – С. 2–6.

212. Тихеева Е. И. Игры и занятия малых детей [Текст] : пособие для родителей работников дошкольных учреждений / Е. И. Тихеева. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1965. – 117 с.

213. Тупоногов Б. К. Дети со зрительными нарушениями: общение с природой / Б. К. Тупоногов // Проблемы этического и эстетического воспитания детей и молодежи с нарушением зрения : сбор. ст. – М. : „Школьный вестник”, 2004. – С. 59–65.

214. Удовиченко І. В. Наступність екологічного виховання учнів початкової та основної школи в курсах природничого циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / І. В. Удовиченко / Ін-т пробл. виховання АПН України – К., 2006. – 24 с.

215. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання [Текст] / К. Д. Ушинський // Історія педагогіки України / О. С. Мельничук. – Кіровоград, 1998. – С. 121–153.

216. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання [Текст] : научно-популярная литература / К. Д. Ушинський; Упоряд., вступ. ст. О. Т. Губко. – К. : Рад. школа, 1974. – 151 с.

217. Федоренко С. В. Вивчення особливостей розвитку та формування предметної діяльності слабозорих дошкільників / С. В. Федоренко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод.зб. – Вип. 4 – К., 2002. – С. 279–284.

218. Федоренко С. В. Основи тифлодидактики : навч. посібник [для студ. вищ. навч. закладів] / С. В. Федоренко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 139 с.

219. Федоренко І. В. Підготовка майбутніх учителів-дефектологів до використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі корекційного

навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 [Електронний ресурс] / І. В. Федоренко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.

220. Феоктистова В. А. Специальные занятия по коррекции вторичных отклонений в развитии слепых и слабовидящих школьников / В. А. Феоктистова // Особенности учебной и трудовой деятельности при глубоком нарушении зрения : межвуз. сб. : обзор науч. трудов / отв. ред. А. Г. Литвак. – Л., 1983. – С. 84–91.

221. Філоненко М. М. Спостереження і спостережливість як умови формування екологічного мислення молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.07 [Електронний ресурс] / М. М. Філоненко ; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне, 2002. – 20 с.

222. Фіцула М. М. Педагогіка [Електронний ресурс]./ М. М. Фіцула / – Видання 3-тє, стереотипне. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с. – Режим доступу : http://academia-pc.com.ua/product/73

223. Фомичева Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения : учеб.-метод. пособие / Л. В. Фомичева . – СПб : Каро, 2007. – 256 с.

224. Фомічова Л. І. Ознайомлення з оточуючим [Текст] : навч.посібник / Л. І. Фмічова. – К. : Благовіст, 2002. – 271 с.

225. Формування екологічної компетентності школярів : [наук.-метод. посібник] / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 64 с.

226. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / З. П. Плохій. – К. : Світич, 2010. – 144 с.

227. Фрадкина Ф. И. Память и представления. / Ф. И. Фрадкина // в кн. : Общая психология : учеб. пособие [для студентов пед. институтов] / под ред.

В. В. Богославского и др. – М. : Просвещение, 1973. – § 4. – Гл. 12. – С. 208–211.

228. Фрейдкин И. С. Ознакомление с явлениями неживой природы / И. С. Фрейдкин // Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / под ред. Н. Н. Поддьякова. — М. : Педагогика, 1980. – С. 120–146.

229. Хватцев М. Е. Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их / М. Е. Хватцев // Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л. : ЛГПИ, 1983. – Т. 13. – С. 127–156.

230. Хворова Г. М. Реабілітаційний туризм як новітня технологія корекційної роботи з дітьми з аутизмом / Г. М. Хворова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. – № 4 (6). – К. : Університет "Україна", 2008. – С. 328–335.

231. Химинець О. В. Проблеми екологічного виховання учнів /О. В. Химинець, В. В. Химинець. – Ужгород, 1995. – 94 с.

232. Хорош С. М. Игрушка как средство познания окружающего мира слепыми дошкольниками / С. М. Хорош // Дефектология. – 1983. – № 2. – С. 67–71.

233. Царик Н. С. Деякі проблеми сенсорного розвитку дітей з порушенням зору / Н. С. Царик // Питання дефектології. – К. : Рад. школа, 1970. – Вип. 5. – С. 13–129.

234. Царик Н. С. Конкретизация представлений о живой природе у слепых детей младшего школьного возраста : дис. … канд. пед. наук / Н. С. Царик. – М., 1966. – 176 с.

235. Чернухин О. А. Экологическое образование как средство социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья: из опыта работы с учениками школы "надомного обучения" / О. А. Чернухин. – Новосибирск, 2011. – 108 с.

236. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) Н. И. Чуприкова. – М. : АО «Столетие», 1994. – 192 с.

237. Шапран О. І. Інноваційні технології в педагогіці та психології: їх сутність та різновиди / О. І. Шапран, В. Ю. Шапран // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 12. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. пр. – Київ : Видавництво Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 147– 153.

238. Шевченко С. Г. Формирование знаний об окружающей действительности как средство активизации познавательной деятельности детей с ЗПР : дис. … канд. пед. наук / С. Г. Шевченко. – М., 1982. – 196 с.

239. Шевченко Н. О. Соціально-педагогічні засади формування екологічної культури учнівської молоді : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Н. О. Шевченко ; Київ. нац. ун-т культури і мистец. – К ., 2008. — 19 с.

240. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров`я : монографія. – К. : НТІ „Інститут соціальної політики”, 2004. – 240 с.

241. Шелестова Л. В. Формуємо світогляд / Людмила Шелестова // Дошкільне виховання. – 2010. – № 11. – С. 6–9.

242. Шеремет М. К. Проблеми і перспективи спеціальної освіти / М. К. Шеремет // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб.наук. пр. (Серія 19. «Корекційна педагогіка та психологія»). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 7. – С. 79–81.

243. Эльконин Б. Д. Детская психология / Б. Д. Эльконин. – М. : Учпедгиз, 1960. – 328 с.

244. Ягодовский К. П. Вопросы общей методики естествознания / К. П. Ягодовский. – М. : Учпедгиз, 1951. – 365 с.

245. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою [Текст] / Н. Ф. Яришева. – К. : Рад. шк., 1993. – 312 с.

246. Ясвин В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2000. – 456 с.

247. Bullock J. R. Helping Children to Value and Appreciate Nature / J. R. Bullock // Day Care and Early Education. – 1994. – Vol. 21. – N 4. – P. 4–8.

248. Hands-On Nature : Information and Activities for Exploring the Environment With Children / edited by L. Purcell, J. Lingelbach. – Vermont : Vermont Institute of Natural Science, 2000. – 329 p.

249. Jaetack L. Eco-Early Childhood Education : A New Paradigm of Early Childhood Education / L. Jaetack // Young Children. – 2007. – Vol. 62. – N 6. – P. 42–45.

250. Wilson R. A. Nature and Young Children : Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments / R. A. Wilson. – London : Routledge, 2007. – 112 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник для вивчення професійної компетентності педагогів ДНЗ з розділу «Природа»

Шановні педагоги! Прочитайте уважно запитання та оберіть відповідь, яка найбільш точно відображає Вашу думку.

ПІБ _____

Посада _____

Освіта _____ Стаж роботи _____ Категорія _____

1. З якої вікової групи розпочинається робота з календарем природи?

а) із другої молодшої групи;

б) з середньої групи;

в) зі старшої групи.

2. Який перший етап ознайомлення з об'єктами живої та неживої природи?

а) показ об'єкта природи;

б) спостереження за об'єктом природи;

в) праця по догляду за ним.

3. Яка з перелічених форм роботи найбільше підходить для первинного ознайомлення дітей з неживою природою:

а) цільові прогулянки;

б) елементарні досліди;

в) екскурсії.

4. У який віковий період дітей знайомлять з поняттям «роса»?

а) із другої молодшої групи;

б) з середньої групи;

в) зі старшої групи.

5. Чи відносяться дидактичні ігри природничого змісту до ігор за правилами:

а) так;

б) ні.

6. З якого віку дітей знайомлять з об’єктами неживої природи?

а) з 3-го року життя;

б) з 4-го року життя;

в) з 5-го року життя.

7. З якою метою проводяться спостереження у природі?

а) розвиток довільної уваги;

б) розвиток пізнавальної активності;

в) розвиток умінь і навичок.

8. З якого віку дітей знайомлять з сезонними змінами в природі?

а) з 3-го року життя;

б) з 4-го року життя;

в) з 5-го року життя.

9. Коли діти отримують перші уявлення про природоохоронну діяльність людей:

а) із другої молодшої групи;

б) з середньої групи;

в) зі старшої групи.

10. З якої вікової групи діти починають встановлювати взаємозв’язки живої і неживої природи?

а) із другої молодшої групи;

б) з середньої групи;

в) зі старшої групи.

11. Коли доцільно проводити екскурсію в природу?

а) на початку вивчення теми або наприкінці теми;

б) у процесі вивчення теми.

12. З якого віку доцільно навчати розрізняти ознаки,стани повітря, води, ґрунту, піску?

а) з 3-го року життя;

б) з 4-го року життя;

в) з 5-го року життя.

13. Коли діти самостійно починають досліджувати процес переходу речовини з одного стану в інший (вода в твердому і рідкому стані)?

а) із другої молодшої групи;

б) з середньої групи;

в) зі старшої групи.

14. Яку із зазначених форм роботи з екологічного виховання проводять щодня?

а) спостереження;

б) дидактичні ігри;

в) заняття.

15. Яка кінцева мета екологічного виховання?

а) формування екологічної культури;

б) виховання любові до природи;

в) формування уявлень про природоохорону діяльність людей.

Обробка результатів:

Підрахунок показників опитувальника проводиться відповідно до ключа.

1 – а; 2 – а; 3 – а; 4 – в; 5 – а; 6 – а; 7 – а; 8 – а; 9 – а; 10 – б; 11 – а; 12 – в; 13 – в; 14 – а; 15 – а.

За кожне співпадіння з ключем нараховується 5 балів.

Аналіз результатів.

Отриманий в процесі обробки відповідей результат розшифровується наступним чином:

*Високий рівень - 65-75 балів (правильно виконано 13-15 завдань).*Ви маєте високий рівень педагогічної діяльності. Досконало володієте формами та методами навчання та виховання розділу «Природа» у дошкільників. Творчий підхід, ерудиція та глибокі знання вдало поєднуєте з умінням використовувати їх на практиці.

*Середній рівень - 50-60 балів (правильно виконано 10-12 завдань).*Ви володієте основами виховання та навчання дітей дошкільного віку, які дають вам можливість раціонально організувати навчально-виховну роботу з дітьми. Проте недостатні знання та їх застосування не дають змогу оптимально використовувати час для ознайомлення з природою дошкільників.

*Допустимий рівень - 30-45 балів (правильно виконано 6-9 завдань).*Ваш рівень знань методики та практики роботи з розділом «Природа» включає лише основні поняття. Але вам необхідно систематично поновлювати та здобувати знання шляхом самоосвіти та самоаналізу педагогічної діяльності.

Низький рівень - до 30 балів (правильно виконано 1-5 завдань). Ваш рівень знань недостатній для організації роботи розділу «Природа». Ви працюєте репродуктивно, наслідуючи колег. Необхідно систематично поновлювати знання з методичних джерел розділу «Природа», психології та педагогіки. Критичний самоаналіз та самооцінка (на основі педагогічного тестування) дадуть змогу досягти бажаного результату.

Додаток В

Анкета для батьків

Прізвище ім’я дитини _____

Дата народження_____

Діагноз по зору _____ Гострота зору_____

Час порушення зору: від народження _____

до трьох років _____

після трьох років _____

Супутні захворювання _____

Рік вступу в дошкільний заклад _____

Де виховувався до вступу у дошкільний заклад _____

1. Чи розповідали Ви своїй дитині про те, що існує жива та нежива природа?

_____

2. Пригадайте і назвіть, про які саме об’єкти та явища неживої природи Ви розповідали. Які засоби при цьому використовували?

_____

_____

_____

_____

_____

3. Пригадайте і назвіть, про які саме об’єкти живої природи Ви розповідали. Які засоби при цьому використовували?

_____

_____

_____

_____

4. Які труднощі виникали у Вас і у дитини під час таких бесід, занять?

_____

_____

_____

5. Як Ви долали ці труднощі?

_____

_____

Анкетні данні батьків:

Мати: ПІБ_____

Освіта _____Вік _____

Батько: ПІБ_____

Освіта _____Вік _____

Аналіз відповідей батьків здійснювався за виділеними нами трьома типами відповідей:

Типи відповідей	Жива природа	Нежива природа
І тип	Називає лише об’єкти живої природи	Називає лише об’єкти та явища неживої природи
ІІ тип	Називає об’єкти та явища живої та неживої природи	Називає об’єкти та явища живої та неживої природи
ІІІ тип	Називає об’єкти, які не відносяться до сфери «Природа».	Називає об’єкти, які не відносяться до сфери «Природа».