

УДК 376-056.26:617.75:376.091.64-027.565

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ПІДРУЧНИКА «СВІТ НАВКОЛО ТЕБЕ» ДЛЯ СЛАБОЗОРИХ УЧНІВ ЗА СИСТЕМОЮ Д. ЕЛЬКОНІНА ТА В. ДАВИДОВА

Світлана ПОКУТНЄВА, старший науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук

Анотація. У статті розглядається система поглядів на сучасний підручник розвивального навчання для слабозорих учнів, зокрема учні навчаються розглядати поняття як особливу розумову дію, яка складається з послідовного розв'язання завдань на визначення загального, особливого, одиничного.

Ключові слова: емпіричне мислення, теоретичне мислення, характеристики поняття: зміст, обсяг, зв'язки; визначення поняття; загальне, особливе, одиничне.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНИКА «МИР ВОКРУГ ТЕБЯ» ДЛЯ СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ ПО СИСТЕМЕ Д. ЭЛЬКОНИНА И В. ДАВИДОВА

Аннотация. В статье рассматривается система взглядов на современный учебник развивающего обучения для слабовидящих учащихся, в частности школьники приучаются рассматривать понятие как особое умственное действие, которое состоит из последовательного решения задач на определение общего, особенного, единичного.

Ключевые слова: эмпирическое мышление, теоретическое мышление; характеристики понятия: содержание, объем, связи; определение понятия: общее, особенное, единичное.

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE TEXTBOOK "THE WORLD AROUND YOU" FOR THE VISUALLY IMPAIRED STUDENTS IN THE SYSTEM D. ELKONINA AND V. DAVYDOV

Summary. The article discusses ways of seeing the sovremenniy textbook of developmental education for the visually impaired students, particularly students priuchayutsya consider the notion of a particular mental action, which consists of sequential tasks on a common definition particularly of the unit.

Key words: empiricheskoe theoretical thinking; concept characteristics: the maintenance, volume, communications, concept definition; the general, especial, individual.

Відомо, що компенсація зорового недоліку найкраще відбувається в процесі опанування дітьми теоретичних понять, завдяки яким відображення об'єктів навколишньої дійсності через узагальнене логічне пізнання набуває максимально адекватного віддзеркалення. При цьому вплив аномальних чинників позначається найменше (М. Земцова, А. Зотов, О. Литвак, І. Моргуліс, Л. Солнцева). Найбільш успішно опановуються поняття в процесі розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов), яке в навчанні сліпих та слабозорих учнів досить повно здійснюється на уроках компенсаторного розвитку. Набуті вмін-

ня і навички матимуть подальший розвиток, якщо практичний досвід знаходитиме реалізацію й на інших уроках. Насамперед це стосується уроків з курсу «Я і Україна». Програму з цього курсу було розроблено з урахуванням спільних з масовою і спеціальних компонентів освіти. Однак, щоб засвоєння матеріалу нової програми учнями було найбільш ефективним, вкрай необхідні якісно нові підручники з курсу «Я і Україна», адже шкільний підручник є основним засобом навчання в навчальному закладі.

Як засвідчує практика, учні з глибокими порушеннями зору початкової спеціальної школи

потребують оригінальних підручників з курсу «Я і Україна». Нині на уроках з цього курсу слабозорі учні працюють за підручниками «Віконечко» (Н. Бібік, Н. Коваль) для 1 класу і «Журавлик» (Н. Бібік, Л. Бондаренко, Н. Коваль) для 2 класу. У школах для сліпих цих підручників, видрукованих шрифтом Брайля, немає. Через це ними користуються лише вчителі під час підготовки до уроків, учні ж навчаються за підручниками «Світ навколо нас» (Н. Бібік) для 1 класу; «Природознавство» (Н. Коваль, Л. Нарочна) для 2 (2) класу; «Природознавство» (Н. Коваль, Л. Нарочна) для 3 (3) класу.

Ці підручники зорієнтовані на розвиток в учнів основ і правил емпіричного мислення. Відомо, що емпіричні поняття виконують лише функцію ієрархізації і каталогізації предметів. За В. Давидовим, традиційна система навчання дає дітям в основному лише голі й абстрактні результати наукового пізнання, без розкриття шляхів, що до них ведуть, без вказівки на внутрішні умови і припущення, які надають дійсно конкретний смисл цим «абсолютним істинам». Тому свого часу Л. Виготський, С. Рубінштейн і Ж. Паже критикували традиційну теорію навчання, спрямовану на розвиток в учнів емпіричного мислення.

Такі підручники не зовсім узгоджуються із завданнями сучасної науки в світлі теорії розв'язкового навчання. Тому В. Давидов зазначав, що така система підручників не може цілеспрямовано керувати процесом формування у школярів творчого ставлення до наукових дисциплін, які вивчаються.

Крім цього, дані підручники не узгоджуються зі змістом сучасної програми, підготовленої нами в останні роки, а також ігнорують найкращі умови зорової компенсації дітей з глибокими порушеннями зору.

Здійснене нами вивчення рівня опанування теоретичних понять сліпими і слабозорими молодшими школярами засвідчило низький рівень (87%), зумовлений невмінням виділяти істотні та неістотні ознаки, знаходити зв'язки та відношення між поняттями.

Зивчення наукової літератури показало, що проблема формування в учнів наукових понять в процесі навчання за допомогою підручника ретельно досліджувалась багатьма вченими (М. Богоявленський, О. Кабанова-Міллер, Н. Менчинська, В. Давидов, М. Шардаков, А. Усова). Вони вказали, що учні у процесі засво-

єння понять стикаються з труднощами різного характеру.

Зокрема, перша типова помилка учнів набула назви **первісна генералізація**. Вона характеризується недостатньо повним аналізом явищ, які вивчаються, та виділенням тих ознак, які не є суттєвими для наукових понять, але набувають для учнів сигнального значення в життєвій практиці або у процесі навчання.

Друга помилка на початковому етапі формування понять набула назви **внутрішньоопонятійної генералізації** (за М. Богоявленським). У цьому разі з усього комплексу ознак поняття учні виділяють лише деякі більш «сильні» ознаки. Це призводить до того, що між окремими ознаками поняття встановлюються неправильні відношення.

У свідомості учнів відбувається генералізація тих ознак поняття, які більш чітко були виділені вчителем під час формування поняття на основі схем та інших наочних засобів. Психологи (О. Кабанова-Міллер, Н. Менчинська) встановили, що більш «сильними» ознаками поняття, які викликають генералізацію, є: по-перше, ознаки, сприйняті шляхом відчуття, чи ті, що уявляються учнями; по-друге, ті з них, які асоціюються в учнів з уявленнями, сформованими в їх повсякденному життєвому досвіді; по-третє, причиною генералізації бувають багаторазові повторення деяких зовнішніх ознак у процесі виконання вправ на застосування понять, а також в результаті недостатньо продуманої вчителем демонстрації досліду та використання наочних засобів.

Третя помилка в засвоєнні понять набула назви **міжпонятійної генералізації**. Вона виявляється у неправомірно широкому впливі одного поняття (засвоєного правильно) на інше.

Окрім цього, учні припускаються деяких помилок під час вивчення понять:

1) вони оперують термінами, які визначають поняття, але розкрити зміст поняття, назвати його істотні ознаки, відрізнити істотні ознаки від неістотних неспроможні;

2) змішують видові ознаки поняття, які належать до спільного роду;

3) погано засвоюють зв'язки та відношення між поняттями (відношення підпорядкування і супідрядності);

4) не вміють класифікувати поняття, виявляючи безпорадність у виборі істотних ознак, які можна було б покласти в основу класифікації.

Одним із недоліків у засвоєнні понять, на думку М. Шардакова, є те, що учні оперують поняттями в процесі вирішення різноманітних завдань, але словесно визначити зміст поняття не можуть. Ця помилка є наслідком двох недоробок учителя. Перша полягає у тому, що учні не усвідомили достатньо мірою зміст поняття і тому не можуть розкрити його зміст своїми словами. Друга недоробка пов'язана з тим, що під час формування поняття вчитель не наголошував на необхідності запам'ятати правильне наукове визначення поняття.

Вчені (А. Усова, В. Давидов) роблять висновок, що ці помилки в опануванні школярами понять пояснюються прорахунками авторів підручників для учнів, котрі під час їх розробки дотримувалися лише логіки науки, основи якої закладалися, і зовсім не враховували логіки формування понять.

Ми припускаємо, що новий підручник з курсу «Я і Україна» буде якісним для дітей з глибокими порушеннями зору лише у тому разі, коли у змістовому плані буде враховано саме логіку формування понять.

Питання про сутність понять дуже складне. Немає серед філософів, психологів і логіків єдиної думки про те, що ж таке поняття. Відомо більше 30 спроб дати визначення поняття.

Окремі автори (М. Строгович, В. Асмус, К. Бакрадзе, Е. Войшвилло, М. Кондаков та ін.) визначають поняття як форму мислення. Необхідною умовою опанування теоретичного поняття є здатність дітей «бачити» основні характеристики поняття як логічної категорії: зміст поняття, обсяг поняття, зв'язки одного поняття з іншими.

Під *змістом* поняття в логіці розуміється сукупність істотних властивостей класу предметів або явищ, відображених у свідомості за допомогою даного поняття.

Істотними називаються ті властивості класу об'єктів, за якими даний клас об'єктів (або явищ) відрізняється від усіх інших об'єктів (або явищ). Істотні властивості предметів і явищ навколишньої дійсності є загальними для всіх об'єктів даного класу; без них об'єкт (предмет) як такий існувати не може, бо вони розкривають сутність самого предмета, його внутрішню природу.

У дидактиці немає єдиного підходу до тлумачення терміна «істотні» ознаки. Ми розуміємо його як утворення теоретичних понять на основі принципу змістового узагальнення і приймаємо точку зору таких учених, як В. Микитин та К. Рупасов. Вони вважають, що істотні ознаки — це загальні властивості деякої групи предметів, необхідні й достатні для того, щоб відрізнити дану групу (рід, клас однорідних предметів) від інших. За визначенням Р. Солсо, поняття — це сукупність істотних ознак. Причому як ознака об'єкта або події вибирається деяка характеристика суб'єктивно, тому визначення «істотних» ознак об'єкта залежить від обставин.

За Г. Челпановим, розподіл понять найкраще проводити за такими ознаками, які найбільш істотні у практичному відношенні.

За *змістом* поняття поділяються на *прості, складні і категорії*.

Категорії за своєю складністю в молодших класах не вивчаються. Відомо, що категорія є вищим рівнем позначення форми понять про об'єкти навколишньої дійсності, суть якої — межа узагальнення, тобто найбільш загальне поняття, для якого вже не існує роду. Тобто, категорія — це позначення понять об'єктів на основі теорії. Поняття, які позначені категоріями, детерміновані не просто визначенням, а теоріями об'єктів. Категоризація термінів призводить до обмеження їх значення таким смислом, яке відповідає даній теорії.

Під *обсягом* поняття у логіці розуміється кількість охоплених ним об'єктів. За обсягом поняття підрозділяються на *одиночні й загальні*.

Одиночними називають поняття, обсяг яких дорівнює одиниці, тобто ті що відображають істотні властивості одиночних об'єктів.

Загальними називають поняття, обсяг яких більший за одиницю, тобто вони фіксують істотні властивості цілих класів.

Відношення між поняттями встановлюються насамперед за такими характеристиками, як *зміст* понять та їх *обсяг*. З урахуванням цих характеристик та їх взаємозв'язку розрізняють *родові й видові* поняття.

У кожному предметі є, з одного боку, *істотні* ознаки (родові), загальні для всього класу предметів, з іншого — *специфічні* (видові), характерні для окремої групи предметів. Видові поняття повністю входять до обсягу родового поняття, є його частиною. Видові поняття стосовно родового поняття мають *відношення підпорядкування*. Видові поняття, що мають загальний найближ-

чий рід, мають *відношення су підрядності*.

Для міцності знань про поняття учні мають давати його усвідомлене визначення. Вони повинні знати, що *дати визначення — це означає знати найбільш родові поняття даного видового й вказати його видову відмінність*.

Визначити поняття — це вміння висловити в короткій формі найбільш загальні, основні й найістотніші властивості предмета, не вичерпуючи всіх його сторін і зв'язків.

Визначення поняття є сходинкою в пізнанні навколишнього світу. Однак при цьому треба пам'ятати, що коротке визначення, яке акумулює головне, є недостатнім, оскільки не розкриває зміст предмета або явища повністю. Будь-яке визначення поняття ніколи не охоплює всебічних зв'язків явища в його повному розвитку.

Як правило, до складу родового поняття входить не одне видові поняття, а кілька. Розумова операція, в результаті якої розкривається обсяг родового поняття, тобто визначаються його види, називається в логіці розподілом обсягу поняття.

Поняття, обсяг якого ділиться, називається *діленим*, а поняття, отримані у результаті розподілу, називаються *членами ділення*.

Розподіл обсягу поняття виробляється не довільно, а на основі певної ознаки, властивої родовому й видовому поняттям. Ознака, за якою відбувається розподіл обсягу родового поняття на види, називається *основою ділення*. Розподіл обсягу поняття здійснюється на основі істотних ознак. При цьому необхідно дотримуватися таких правил.

1. Члени розподілу (видові поняття) мають виключати один одного, тобто кожний предмет входить до обсягу лише одного видового поняття.

2. За однакового розподілу необхідно користуватися однією підставою розподілу.

3. Члени розподілу (видові поняття) мають бути найближчими видовими поняттями даного родового, інакше кажучи, розподіл має бути безперервним, не перескакувати через види, а переходити від роду до його найближчих видів.

Порушення цього правила називається *стрибок у розподілі*.

4. Розподіл має бути розмірним, тобто сума обсягів видових понять має дорівнювати обсягу діленого родового поняття. При порушенні цього правила припускаються двох помилок:

а) вузький розподіл обсягу поняття (під час розподілу родового поняття перераховуються не всі види, які входять до його обсягу, тобто сума обсягів видових понять менша за обсяг діленого поняття);

б) широкий розподіл обсягу поняття (під час розподілу родового поняття вводяться такі види, які не містяться в обсязі діленого поняття, тобто сума обсягів видових понять більша за обсяг родового поняття).

Сутність процесу засвоєння понять, їх критеріїв полягає в засвоєнні змісту (істотних ознак) поняття, його обсягу (сукупності об'єктів, що охоплює поняття), істотних зв'язків і відношень даного поняття з іншими поняттями системи. Опанування поняття припускає ще й оволодіння вмінням оперувати ним у розв'язанні різноманітних завдань пізнавального і практичного характеру.

Основними критеріями засвоєння понять є:

а) повнота засвоєння змісту поняття;

б) ступінь засвоєння обсягу поняття, що є мірою його узагальненості;

в) повнота засвоєння зв'язків і відношень даного поняття з іншими.

За В. Давидовим, поняття виступає як форма відображення матеріального об'єкта і як особлива розумова дія, що складається з послідовного розв'язання

завдань на визначення **загального, особливого, одиничного**.

Розглядаючи основні характеристики поняття як логічної категорії, В. Давидов сформулював ряд логіко-психологічних положень, які доцільно використовувати в дидактичних аспектах підручника нового покоління на основі принципів теоретичного узагальнення. Ці положення складають основу побудови текстів як основного структурного компонента підручника. Наведемо їх.

1. Засвоєння знань, які мають спільний і абстрактний характер, виступає попереду ознайомлення учнів з окремими і конкретними знаннями; останні виводяться учнями із загального і абстрактного як зі своєї єдиної основи.

2. Знання, які констатують даній навчальний предмет або його основні розділи, засвоюються учнями у процесі аналізу умов їх походження, завдяки яким вони стають необхідними.

3. Під час виявлення предметних джерел тих чи інших знань учні повинні вміти насамперед знаходити у навчальному матеріалі генетичне вихідне, істотне, загальне відношення, що визначають зміст і структуру об'єкта знань.

4. Це відношення учні відтворюють в особливих графічних моделях, які дають змогу вивчати його властивості у чистому вигляді.

5. Навчання будується на засвоєнні способів розв'язання типових завдань, важливою умовою якого є навчальна активність репродуктивного (відтворювального) типу. Організація такої активності передбачає, що учні чітко виокремлюють і фіксують запропонований для засвоєння спосіб дії, усвідомлюють його смисл і побудову, здатні більш-менш точно відтворити його під час виконання відповідних вправ. Тобто, навчання відбувається у пошуково-дослідницькій діяльності учнів, методом залу-

чення їх до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких учні встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності.

Таким чином, посібник розв'язкового навчання, за теорією Д. Ельконіна і В. Давидова, повинен мати особливу структуру, яка відповідає принципу «від спільного до часткового»; викладання змісту має спиратися на принцип змістового узагальнення.

Формування у школярів змістового узагальнення є важливою умовою наближення способів викладання до рівня сучасної науки. За узагальненням лежить особлива діяльність, за допомогою якої здійснюється перенесення, перехід, рух думки від одного змісту до іншого. Лише з переходом одного поняття в інші вони разом можуть відтворювати дійсність. За О. Леонтьєвим, будь-яке поняття як психологічне утворення є продуктом діяльності. Крім того, змістове узагальнення характеризує III тип орієнтування у навчанні, який описав П. Гальперін (1966). Таке орієнтування дає дітям розуміння того, чим обґрунтовано виділення і склад відповідних дій. Головним засобом його формування є використання суспільно вироблених еталонів і засобів, за допомогою яких і виділяються якісно особливі сторони предмета, його основні одиниці, які людина не отримує під час безпосереднього сприйняття. Завдяки цьому діти переходять до опосередкованої оцінки предметів, у них з'являється «власна лінія» теоретичної поведінки. Дослідження П. Гальперіна і його колег виявили внутрішній зв'язок певного типу орієнтування зі способами побудови навчальних предметів.

Слід зазначити, що першим педагогом і філософом, який пропагував способи навчання,

котрі спираються на діалектичну теорію мислення, був Гегель. Він наголошував, що за основу навчання, орієнтованого на формування мислення, що пізнає, потрібно брати істинну абстракцію і дійсне загальне (а не чуттєве конкретне і не формально загальне). Абстрактне як стихію мислення слід вводити в навчання якомога раніше, як це може бути доступно дитині, котру ні в якому разі не слід затримувати на стадії чуттєвих вражень. Своєю чергою В. Давидов відмічав, що саме це має слугувати однією з теоретичних опор ефективної побудови навчальних предметів.

На жаль, ці положення у побудові змісту підручників нового покоління з курсу «Я і Україна» залишилися поза увагою авторів. Було проігноровано положення про те, що основи проектування посібників не можуть бути однаковими для всіх випадків. Помилково вважається, що зміст освіти завжди має бути одним і тим самим, визначеним «за умовчанням». Поширена думка, що освіта – передача учням будь-яких знань, але це у жодному разі не єдине розуміння змісту освіти. Кожен посібник має базуватися на певній освітній концепції. Оскільки типів освіти і дидактичних систем, за допомогою яких відбувається їх впровадження в практику, існує багато, то й основи проектування посібників мають бути різними.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що такий структурний компонент підручника, як текст, пов'язується лише зі складністю навчального матеріалу, який він включає. Так, Я. Кодлюк, аналізуючи підходи науковців до текстів підручників, розрізняє такі рівні складності: *предметний, логічний та мовний*.

Під *предметною складністю* тексту розуміють складність його змісту, який відображає складність відповідного програмового

матеріалу. Встановлено (Ю. Гільбух, М. Ричик), що залежно від віку учень може ґрунтовно засвоїти за один урок від 2-х до 7-ми одиниць понять. Звідси випливають такі вимоги: по-перше, не переобтяжувати текстовий матеріал науковою термінологією; по-друге, інформація, що включає елементи нового знання, має містити не менше двох елементів набутих знань; новий матеріал має базуватися на раніше засвоєних знаннях.

Проте дослідження психологів свідчать, що діти розуміють набагато більше, ніж ми гадаємо. Зазвичай дитина розуміє багато що по-своєму. І те, що вона не може усвідомити до кінця, осідає у пасивному фонді її пам'яті й колись знадобиться. Але для цього потрібно, щоб такий фонд існував. Тому вже з 1 класу підручники для дітей повинні містити тексти різної складності.

Як зазначає Л. Занков, принцип доступності багато хто з учених трактує спрощено, пов'язуючи його лише з віковими особливостями молодших школярів. Часто ігнорується той факт, що доступність може бути забезпечена за умови, якщо навчання організоване належним чином, тоді й вікові можливості учнів суттєво зростають. Активізації вікових можливостей, на його думку, сприяє навчання, в якому провідна роль належить саме теоретичним знанням.

На думку В. Давидова, принцип доступності слід зреформувати у принцип розвивального навчання, що допомагає організувати таке навчання, яке керує темпами і змістом розвитку учнів завдяки навчальному впливу на засвоєння теоретичних понять. Саме опанування теоретичних понять сприятиме формуванню у школярів теоретичного мислення, що, своєю чергою, забезпечуватиме оволодіння інтелектуальними вміннями –

аналізом, рефлексією, моделюванням, плануванням.

У дидактиці середньої школи узагальнені критерії відбору змісту навчання включають: критерій цілісності, інформативної вагомості окремих фактів, понять; необхідність і достатність інформації тощо.

В існуючих підручниках з природознавства переважають *навчально-пізнавальні* статті, рідше запропоновані інструментально-практичні тексти. Доповнює та поглиблює зміст основного тексту інформація, яку містить додатковий текст, що спрямований на посилення наукової доказовості та емоційного навантаження підручника. Вважається, що навчальний текст лише тоді керує процесом засвоєння знань, коли його подано проблемним або частково-пошуковим методами. Однак дуже часто знання у текстах подаються шляхом діалогу.

На сучасному етапі у зв'язку зі зміною соціальних завдань змінився й зміст освіти в цілому. Модернізацію змісту шкільної освіти у початковій школі пропонується здійснювати з урахуванням деяких пріоритетів. А саме:

- посилення практично-діяльній і творчій складових у змісті всіх освітніх галузей;
- перерозподілу змісту, зняття переобтяження;
- включення нових розділів і тем загальнокультурного значення, необхідних для життя у сучасному суспільстві;
- виключення застарілих розділів.

Засвоєння навколишньої дійсності, яке увійшло до навчального курсу «Я і Україна», стає більш розширеним і набуває інтегрованого характеру за рахунок введення нових знань з різних дисциплін.

Від часів Л. Виготського мета і завдання навчання сліпих і слабозорих є однаковими з нормою.

В зв'язку з цим перед тифлопедагогами постає завдання: зберегти тенденцію масової школи до розширення знань навчального курсу «Я і Україна». Зазначену проблему можна розв'язати за рахунок спеціальних уроків з розвитку пізнавальної діяльності. Для цього зміст програми курсу «Я і Україна» доцільно розвантажити і ряд тем з вивчення живої природи перенести на уроки спеціальної додаткової допомоги (корекції).

Розвантаження змісту навчального курсу за рахунок уроків компенсаторного розвитку уможливить доповнення змісту курсу «Я і Україна» новими темами, що зберегли тенденцію масових шкіл до оновлення та розширення знань дітей про довкілля.

Це виправдано тим, що процес навчання в школах для сліпих і слабозорих дітей розглядається в тифлодидактиці як співвідношення загального й спеціального, як взаємодоповнюючих і взаємопроникаючих структур освіти, теоретично й методично пов'язаних міжпредметними зв'язками таких видів:

а) на основі спільних підходів до структури змісту;

б) на основі спільних операційних компонентів;

в) на основі спільних засобів роботи з навчальним матеріалом.

Логічна складність тексту залежить від способу його побудови (Я. Кодлюк). Зокрема, дедуктивний спосіб побудови тексту розпочинається з наведення основної ідеї, а завершується авторним формулюванням того теоретичного положення, з якого текст розпочинався (подаючи його в міру можливості більш детально). Такий підхід доцільний за умови, коли навчальні поняття, правила тісно пов'язані з попередніми, є їх частковим висновком.

Неабияке значення для розуміння тексту має послідовність

викладу матеріалу; його поділ на абзаци, тобто логічно завершені частини, кожна з яких розкриває певну мікротему; використання слів, що «показують чітачеві місце певного фрагмента в розповіді» (І. Гудзик).

Структуру навчального матеріалу А. Сохор трактує як систему внутрішніх зв'язків між поняттями і судженнями, які можна зобразити відповідними графічними моделями. Крім того, логіко-структурний аналіз навчального матеріалу свідчить, що тексти, як правило, складаються з певних видів елементарних повідомлень: інформаційних, пояснювальних, логічних. Це зумовлюється можливістю по-різному викласти один і той самий зміст, що є дуже важливим дидактичним фактором. Перші повідомлення містять інформацію про сутність питання, яке вивчається; наступні — узагальнюють вже сказане, з'ясовують взаємовплив різних факторів, а останні — містять лише назву явища, яке з'ясується. Кількість і характер інформаційних повідомлень визначається програмовими вимогами і суб'єктивними установками авторів навчальних текстів. Для формування самостійності отримання школярами інформації у підручнику не слід ігнорувати наявність пояснювальних повідомлень.

Мовна складність матеріалу визначається лексикою, що використовується; синтаксичною складністю, довжиною речень. У зв'язку з цим висуваються певні вимоги до мови тексту: під час подачі нового матеріалу слід уникати слів, які не знайомі учням; не зловживати термінами; дбати про простоту синтаксичних конструкцій та короткість речень. Оптимальною довжиною речень у текстах для початкових класів вважається 6 — 8 слів (А. Мікк).

Існують окремі рекомендації й щодо визначення довжини слів:

слова, які налічують до шести букв, вважаються короткими, а більше шести — довгими.

Серед засобів, які сприяють розумінню текстів, неабияке значення має характер заголовків. Заголовок може мати форму питального або називного (розповідного) речення. Особливо цінними для молодших школярів вважаються заголовки-запитання. Їх призначення — допомогти учням побачити проблему ще до читання тексту; сприяти виникненню припущення, гіпотези, щоб після прочитання тексту переконатися, чи справдився прогноз.

Заголовки у формі називних речень бувають двох видів: одні з них містять приховані запитання, інші — ні. Якщо заголовок сформульований як називне речення, що не містить прихованого запитання, то вчені радять виклад самого тексту розпочати із запитання. Слід також подбати про те, щоб у підручниках були представлені заголовки різних типів, оскільки саме за такої умови в учнів формується вміння працювати з ними.

Тифлодидактика висуває свої умови до тексту.

1. Підручники належить друкувати на цупкому матовому папері.

2. Друкарська фарба має бути чорного кольору і доброї якості.

3. Велике значення має шрифт, його висота, товщина букви, довжина рядка. Має бути чіткою (контрастність між буквою і тлом (папером)). Просвіти всередині букв — товстіші, ніж основний штрих. Мінімальна відстань між літерами — 2 мм; між словами вона має дорівнювати подвійній висоті рядкової літери, від 5 до 7,5 мм. Довжина рядка має бути більшою за 100 мм.

Слід зазначити, що до тексту належать й ілюстрації, які розглядаються як органічна частина змісту підручника. Аналіз літератур-

них джерел показує, що ставляться автори до цієї частини тексту по-різному. Так, А. Попков і А. Вагін класифікують ілюстрації за їх відношенням до словесного тексту підручника за схемою «текст — ілюстрація». Вони поділяють ілюстрації на такі, що:

- наочно зображують те, про що розповідає текст;
- доповнюють і конкретизують текст;
- поповнюють матеріал, який відсутній у тексті.

В. Ривчин пропонує доповнювати схеми-класифікації таким компонентом, як «читач», і називає чотири можливі випадки.

По-перше: ілюстрація виступає як доповнення, опора словесного тексту. Шлях об'єднання знань у цьому випадку можна уявляти як рух від знань, які були здобуті зі словесного тексту, до знань, які дає ілюстрація. Таким чином, отримані знання з тексту будуть збагачені й конкретизовані знаннями, здобутими з ілюстрації.

По-друге: знання, які здобуті зі словесного тексту, «коментують» ілюстрацію; основною тут буде робота з ілюстрацією, спрямованою текстом, який виконує функцію інструкції. До знань, які дає ілюстрація, додається щось і від словесного тексту.

По-третє: результатом сприйняття будуть дві групи роз'єднаних знань, які читачеві слід об'єднати у своїй свідомості.

По-четверте: для розкриття теми конче потрібен як словесний текст, так і знання, отримані від аналізу поданої ілюстрації, бо ці обидві частини складають принципово новий «книжковий текст».

На думку А. Попкова, найскладнішими для сприйняття і розуміння змісту запропонованого тексту та ілюстрації, а також найбільш інформативними є ті ситуації, коли ілюстрації тематично пов'язані з текстом, тобто за яких ілюстрація стає необхід-

ним об'єктом активної пізнавальної діяльності учнів. У класифікації В. Ривчина «за характером зв'язків знань, які є у тексті та ілюстраціях», це другий і четвертий випадки.

Дані класифікації дають змогу контролювати інформативно-тематичний склад матеріалу підручника, підбирати або складати наново ілюстрації з опорою на ті цілі та завдання, які виникають під час розкриття змісту конкретної теми.

У науковій літературі зустрічається класифікація ілюстрацій за методом відбиття реальності (А. Зільберштейн, А. Попков, К. Кузьмінський, В. Ляхова, В. Ривчин та ін.). Для нас вагомою є класифікація В. Ривчина, де він систематизує підходи різних авторів до даної проблеми і за методом відображення реальності розбиває ілюстрації підручника на чотири групи:

1. Описові реально-предметні, які «близькі» до природи передачею обліку реальності, без свідомого відбивання «відношення» художника, без намагання цілеспрямованого аналізу зображеного.

2. Предметно-образні зображення, які характеризують (за умови збереження ілюзорної, «близької» до природи форми) появу цілеспрямованого «трактування» зображеного. Трактування передбачає відображення не лише зовнішніх властивостей зображеного, а й деяких зв'язків і відношень між об'єктами.

3. Образно-понятійні ілюстрації характеризують значний відхід від описової зовнішньої «правдоподібності» в бік усвідомлення принципів властивостей і зв'язків предметів і явищ, більш «вибіркові» виявлення властивостей і зв'язків реальності.

4. Понятійні ілюстрації характеризують повний розрив ідентичності зображеного із зовнішніми ознаками зображеного, відмову від спроби встановити

зовнішню схожість з об'єктом зображення, відбиттям внутрішніх, прихованих від прямого спостереження властивостей і зв'язків зображеної реальності.

При цьому автор зазначає, що образне і понятійне пізнання нерозривно пов'язані між собою. Тому недоцільно говорити лише про характер ілюстрації, слід говорити про перевагу в ній тих чи тих особливостей.

На нашу думку, для підручників, які розраховані на учнів початкових класів з глибокими порушеннями зору, найбільш підходять ілюстрації першої та другої груп.

У тифлології ілюстрацію розглядають як вид зображувальної наочності лише з метою збагачення сенсорного досвіду, конкретизації уявлень і розвитку наочно-образного мислення. При цьому зазначається, що сприйняття предметів і зображень у дітей з глибокими порушеннями зору має специфічні особливості. За значного зниження гостроти зору у слабозорих дітей наявні уповільненість сприйняття, фрагментарність, страждає повнота огляду, спостережливість (Т. Головіна, А. Зотов, Ю. Кулагін, О. Литвак, І. Лур'є, В. Феоктистова, Л. Солнцева, Н. Царик та ін.). У зв'язку з цим виникають труднощі у формуванні цілісного синтетичного образу. За глибокого порушення гостроти центрального зору (0,1 і нижче) спостерігаються труднощі впізнання предметів і зображень.

Під час зорового пізнання предметів і зображень процесу аналізу і синтезу проходять у слабозорих так само, як у нормально зрячих. Спочатку вони виділяють окремі ознаки, властивості, які характеризують предмет, зв'язують їх між собою шляхом порівняння, безпосередньо чуттєвого образу пам'яті, виділяють ознаки спільності та відмінності, уточнюють синтетичний образ і називають предмет.

Однак за глибокого порушення зору виділення ознак предмета під час упізнання відбувається дуже повільно. Відбір цих ознак і формування образу іноді базується на деяких випадкових властивостях чи якостях предмета, що пояснюється бідністю чуттєвого досвіду та утрудненням збереження образів у пам'яті. Все це ускладнює процеси як упізнання, так і узагальнення.

Особливості аналітичної діяльності виявляються у сповільненості сприйняття, іноді в недостатності вмінь одночасно оглядати об'єкти в їх просторових зв'язках і відношеннях. Це особливо виразно виявляється, коли впізнання предметів та виділення ознак обмежено в часі.

Відомо, що сліпі та слабозорі учні, особливо молодших класів, зазнають труднощів у процесі сприйняття форми, розміру зображень. Сліпі школярі використовують рельєфні ілюстрації, а слабо, зорі – плоско друковані ілюстрації. До того ж, ілюстрації для слабозорих мають відповідати певному розміру, кольору, насиченості барв, контрастності об'єкта з тлом, бути з обмеженою кількістю деталей, невисокою композиційною складністю, щоб задовольняти вимоги охоплення зору.

Найкраще учні сприймають кольорові ілюстрації, гірше – чорно-білі силуети і контурні зображення. Причому порушення зору у слабозорих і частково зрячих характеризується нерівнозначністю порушень різних функцій, найбільш вираженою тенденцією до швидкої втомлюваності, що потребує індивідуального підходу у підборі ілюстративного матеріалу і певних методів роботи (М. Земляк, Л. Солнцева, Б. Тупонов, А. Литвак, Б. Коваленко, Н. Коваленко, І. Моргунов та ін.), оскільки самостійно розглядаючи зображення у підборі учні одержують значно менше інформації, ніж

їх нормально зрячі однолітки (Ю. Кулагін). У зв'язку з цим деяким учням необхідно заздалегідь словесно пояснювати характерні ознаки ілюстрацій, прийоми показу ілюстративних засобів.

З найбільшими труднощами під час упізнання зображень стикаються діти із частковою атрофією зорового нерва та з ускладненою формою короткозорості, із глибоким порушенням гостроти центрального зору.

Всі викладені теоретичні положення є основоположними для нашого дослідження змісту теоретичної моделі підручника «Навколишній світ» для дітей з глибокими порушеннями зору початкової ланки спеціальної школи.

Таким чином, у дидактичному аспекті передбачається, що новий підручник для дітей з глибокими порушеннями зору з курсу «Я і Україна» буде мати як спільне, так і відмінне (спеціальне) із підручниками для учнів масової школи.

Спільні підходи до формування текстів:

1) детальніша структуризація інформативного масиву знань про навколишній світ за такими змістовими лініями, як «Людина», «Суспільство», «Природа», що відповідає якісному принципу засвоєння знань;

2) розширення матеріалу навчального курсу «Я і Україна» за рахунок введення нових знань з таких дисциплін: біології, географії, історії, генетики, суспільствознавства.

Засвоєння учнями змісту курсу «Я і Україна» у посібнику ми пропонуємо розпочати знаннями про людину, тобто зі змістової лінії «Людина». З 1 класу сліпі й слабозорі учні мають системно опанувати той матеріал, який найбільш близький їм, тобто знання про самих себе. Надалі саме ці знання стануть «міркою» опанування матеріалом, змістових ліній «Суспільство» і «Природа», тому

що подальші знання учні будуть усвідомлювати через призму свого «я», порівнювати їх із собою, зі своїми почуттями, можливостями, бажаннями.

Природно, що в житті людина не є самотньою, вона живе у суспільстві. Для того, щоб зручно почуватися в суспільстві, потрібно добре знати тих, хто тебе оточує, за якими правилами живуть люди у суспільстві, що для них прийнятно, а що – ні. Тому другою предметною змістовою лінією буде матеріал, який тісно пов'язаний з людиною і має назву «Суспільство».

Цілеспрямована систематизація знань дітей про себе й суспільство у посібнику допоможе підвести їх до змістової лінії «Природа» і усвідомити те, що людина – це частина природи.

Відмінні підходи до формування текстів:

1) побудова структури тексту за принципом «від загального – до конкретного»;

2) виклад змісту текстів за принципом змістового узагальнення;

3) активне використання у текстах ілюстративного матеріалу і графічних моделей.

Таким чином, навчальний посібник буде мати дві взаємодоповнюючі частини. Одна – для уроків з компенсаторного розвитку, а друга – для уроків з курсу «Я і Україна». У 1 класі увесь матеріал складатиметься з двох частин: пропедевтичної та основної.

Пропедевтична частина розрахована на 6 годин. **Метою** цієї частини є ознайомлення учнів з основними характеристиками поняття як логічної категорії (**зміст поняття** – істотні ознаки; його **обсяг** – сукупність об'єктів, які охоплює поняття; істотні **зв'язки** й **відносини** даного поняття з іншими поняттями системи.). Через це навчальний зміст уроків з компенсаторного розвитку та

уроків з курсу «Я і Україна» має бути однаковим. Лише з тією різницею, як і надалі, що уроки з компенсаторного розвитку матимуть більш ігровий характер зі спілкуванням за спеціальною схемою, використанням практичного дослідження об'єктів навколишньої дійсності з акцентом на розвиток усного зв'язного мовлення учнів. Ігровий характер уроків буде сприяти опануванню учнями теоретичного змісту з формування понять, тому матеріал з уроків компенсаторного розвитку буде випереджати матеріал з уроків курсу «Я і Україна».

Уроки з курсу «Я і Україна» більше розраховані на формування вміння самостійно здобувати нові знання шляхом читання текстів, використання схем, виконання практичних вправ, а за потреби – використання практичного дослідження об'єктів навколишньої дійсності. З теоретичним матеріалом з формування понять діти будуть зустрічатися вдруге, але він уже буде сформульований у змісті тексту й підкріплений схемою.

Слід зазначити, що текст і схема є взаємодоповнюючими компонентами підручника. Текст полегшуватиме розуміння схеми, схема полегшуватиме розуміння тексту, відображаючи його логіку. Ці компоненти допоможуть учителю забезпечити глибину і легкість подання учням складного навчального матеріалу, а учня – самостійно опанувати матеріал підручника. Схеми організовуватимуть розуміння матеріалу, його запам'ятовування і сприятимуть відтворенню думки у слові.

Метою уроків з компенсаторного розвитку буде уточнення і розширення знань слабозорих учнів про знайому навколишню дійсність на основі такої логічної категорії, як поняття; вміння відтворити

знання під час самостійного конструювання описових текстів. Уроки з компенсаторного розвитку слід проводити за Програмою компенсаторного розвитку сліпих учнів шкіл-інтернатів для дітей із вадами зору (1 – 4 класи), що рекомендована Міністерством освіти і науки України від 21. 12. 2001р. (Лист Міністерства освіти і науки України № 1/11-4787). Видано видавництвом «Богдан» 2002 року.

Метою уроків курсу «Я і Україна» має бути пізнання нових знань про навколишню дійсність на основі такої логічної категорії, як поняття; вміння відтворювати знання у процесі самостійного конструювання описових текстів.

На кінець навчального року учні 1 – 2 класів мають **знати**, що:

- всі предмети та явища за певними ознаками об'єднуються у групи;
- ознаки бувають загальними, особливими, одиничними;
- порівнювати – це означає знайти в об'єктах чи явищах спільне й відмінне;
- повинні **вміти**:
- визначати родові поняття;
- знаходити кількість видових понять у родовому понятті;
- вибирати підставу (за суттєвими ознаками) для поділу понять;
- порівнювати предмети між собою;
- давати повне й чітке визначення понять, адекватно відображаючи предмети та явища реальної дійсності;
- складати розповідь описового характеру.

Учні 3 – 4 класів повинні **знати**:

правила поділу об'ємів протистих понять:

- 1) поділ об'єму понять відбувається на основі суттєвих ознак;
- 2) родові поняття містять основу поділу та члени поділу;

3) ознака, за якою відбувається поділ об'єму родового поняття на види, називається основою ділення;

- що потрібно робити, щоб дати коротке визначення поняття;
- основні види родового поняття;
- ознаки, які відрізняють один вид поняття від іншого;
- повинні **вміти** (розширюються вміння учнів 1 – 2 класів):
- розкривати обсяг понять, тобто визначати кількість видових понять;
- складати висловлювання розповідного характеру.

У 3 – 4 класах поряд із репродуктивною формою діяльності, учні починають цілеспрямовано засвоювати більш високу – творчу форму діяльності на моральні теми про самих себе: «Випадок, який стався зі мною» та ін., які сприяють завданням соціальної адаптації, формуванню у школярів готовності та інтересу до навчання, становленням особистісних якостей.

Таким чином, у дидактико-методичному плані новий підручник для слабозорих дітей з курсу «Я і Україна» буде відрізнятися від аналогічних підручників для дітей з нормальним зором масової школи суттєвими змінами у змістовому і процесуальному плані.

Теоретичне значення концепції: вперше зміст і методи освіти з курсу «Я і Україна» приведені у відповідність із науково-психологічними досягненнями, які пов'язані з логіко-психологічним обґрунтуванням побудови цього навчального предмета, що проєктують формування у слабозорих школярів більш високого рівня мислення. Це має бути рівень теоретичного мислення, закономірності якого розкриваються діалектикою, логікою й теорією пізнання. Вперше під час моделювання підручника для

слабозорих учнів проводиться заміна прийнятих способів побудови навчальних предметів іншими принципами відбору і розгортання матеріалу, які забезпечуватимуть формування основ теоретичних знань та навичок школярів.

Практичне значення концепції: вперше для слабозорих учнів готується підручник з курсу «Я і Україна», який найбільш повно відповідатиме специфіці навчання, сприятиме компенсації їх зорової недостатності, що відбувається у

процесі опанування слабозорими дітьми теоретичних понять, завдяки яким відображення об'єктів навколишньої дійсності набуває максимально адекватного відображення через узагальнене логічне пізнання довідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
2. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. — М.: Просвещение, 1990.
3. Моргулис И. С. Организация коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых. Ч. I, II. — К., 1991.
4. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить. — М.: Просвещение, 1979.
5. Підручник для початкової школи: теорія і практика. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2004.
6. Покутнева С. А. Развитие учебных возможностей слепых и слабовидящих учащихся младших классов. — К., 1996.
7. Покутнева С. А. Особенности развивающего обучения слепых учащихся младших классов. — К., 1998.
8. Покутнева С. О. Проблемы заальноосвітньої підготовки дітей з глибокими порушеннями зору // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. — К., 2002.
9. Покутнева С. О. Особливості курсу «Я і Україна» у школах для дітей з глибокими порушеннями зору // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. — К., 2004.
10. Покутнева С. А. Требования к учебной программе «Я и Украина», ориентированной на личностное развитие учащихся младших классов с глубокими нарушениями зрения // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: зб. наук. праць. Вип. 6. — Харків, 2006.
11. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.

ІНФОРМАЦІЯ

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ АВТОРСЬКИХ РУКОПИСІВ

Редакція приймає до розгляду рукописи статей, надруковані українською мовою (в комп'ютерному наборі разом із диском) на сторінках формату А4 (210 x 297 мм). Назва статті подається українською, російською та англійською мовами. До статті додається коротка анотація та ключові слова (українською, російською та англійською мовами). Виклад матеріалу повинен бути чітким, стислим, без повторень. Текст має бути вичитаний і перевірений. Структура наукової статті має відповідати наказу ВАК України № 178 від 04 квітня 2000 р. зі змінами внесеними наказами ВАК України від 07.04.2004 № 211 від 07.07.2008 № 437. Наукова стаття повинна містити такі необхідні елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і

публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

- формулювання цілей статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

На одній сторінці має бути не більше 30-ти рядків через півтора інтервала, в кожному рядку — не більше 60 знаків разом з інтервалами між словами та розділовими знаками. Поля на сторінці мають розміри: ліве і нижнє — 20 мм, верхнє — 25 мм, праве — 10 мм.

Ілюстративний матеріал має бути високої якості: зображення на фотографіях — чітке; малюн-

ки подаються на окремих аркушах цупкого білого паперу в оригіналі або високоякісній копії; креслення виконуються на ватмані або кальці тушшю з використанням креслярського приладдя; ілюстрації, запозичені з інших видань, подаються в оригіналі або високоякісній копії (контрастні, з чіткими лініями без розривів, із відсутністю стороннього тла). Малюнки, виконані олівцем і від руки, неприймаються. Ілюстрації мають бути пов'язані з текстом, на звороті вказано номер ілюстрації та підтекстівку до неї.

Бібліографія до рукопису має бути складена з дотриманням правил стандарту і ретельно вивірена.

Автор підписує другий примірник рукопису, стверджуючи цим достовірність дат, імен і прізвищ, цитат, фактів тощо. До рукопису додаються коротка анотація та довідка про автора (прізвище, ім'я, по батькові — повністю місце роботи, посада, науковий ступінь, звання, адреса, телефони).