

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

С.О. Покутнєва

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК
«НАВКОЛИШНІЙ СВІТ»
ДО ПІДРУЧНИКІВ «СВІТ НАВКОЛО ТЕБЕ»**

Київ
2013

УДК 376.352+372.48
ББК 74.33+74.264.4
П 48

*Науково-методичний посібник друкується за рекомендацією Вченої ради
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
(протокол № 1 від 26 січня 2012 р.).*

Рецензенти:

Марчук Т.Ф., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Сідіропуло О.В., директор Київської спеціальної школи-дитячий садок «Пізнайко» для дітей з вадами зору.

П 48

Покутнева С.О.

Навколишній світ : науково-методичний посібник до підручників 1-2 класів «Світ навколо тебе» / С.О. Покутнева. — Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2013. — 50 с.

100 пр.

ISBN 978-966-189-229-2

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

У науково-методичному посібнику проаналізовано стан і перспективи розвитку системи роботи слабозорих учнів 1-2 класів за підручниками з освітніх галузей «Природознавство» та «Суспільствознавство»; узагальнено науковий досвід розвитку дітей початкової школи у навчанні на компетентнісній основі із застосуванням новітніх технологій: цілеспрямованого формування теоретичного мислення слабозорих учнів, контекстного і когнітивного підходів.

Науково-методичний посібник адресується викладачам педагогічних інститутів, студентам, які навчаються за спеціальністю «Дефектологія», учителям початкових класів спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для сліпих та слабозорих учнів.

ББК 74.33+74.264.4

ISBN 978-966-189-229-2

© Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України, 2013
© Покутнева С.О., 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	4
1. Взаємозв'язок розуміння і мовлення	5
2. Механізми породження розповідного тексту	10
3. Вимоги до нового підручника	13
4. Особливості навчального підручника «Світ навколо тебе» для 1 класу	17
5. Когнітивний підхід до побудови тексту	23
6. Особливості навчального підручника «Світ навколо тебе» для 2 класу	27
7. Підходи до концепції Державного стандарту спеціальної початкової загальної освіти дітей з глибокими порушеннями зору	29
ВИСНОВКИ	39
ЛІТЕРАТУРА	41
ДОДАТКИ	42

ВСТУП

Перебудова суспільства потребує переходу до оптимальних психолого-педагогічних систем — креативних технологій навчання в системі освіти.

В. В. Давидовим і Д. Б. Ельконіним було доведено, що інтелект дитини можна значно покращити, якщо цілеспрямовано розвивати в неї теоретичне мислення. На їхню думку, школа повинна навчати дітей мислити теоретично. Саме в цьому полягає дійсна модернізація шкільної освіти. Теоретичне мислення розуміється як можливість відображення предмета, який пізнається, у поняттях. Поняття розуміється як особлива розумова дія, яка складається з визначення загального, особливого, одиничного. Виділенню, аналізу та змістовному узагальненню цих складових понять учнями в навчальних підручниках сприяє використання змісту теорії контекстного навчання і когнітивних інформаційних технологій. Завданням контекстного підходу є удосконалення спеціально сконструйованих текстів, які допомагають формуванню основ теоретичного мислення. Когнітивний (пізнавальний) підхід запроваджує використання графічної мови схем. Схеми стимулюють мозок дитини мислити виразно, глибоко і продуктивно, значно покращують роботу таких психічних процесів, як сприймання, увага, пам'ять, мовлення.

Саме ці технології допоможуть удосконалити інтелектуальну діяльність дітей в освіті і дозволять школярам швидше розуміти тексти навчальних підручників нового покоління. Висвітленню цих питань, а саме: інтелектуальному вихованню слабозорих учнів через розкриття змісту освіти на основі сучасних педагогічних технологій як пріоритетного напрямку в побудові нового підручника і присвячується даний посібник.

1. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗУМІННЯ І МОВЛЕННЯ

Відомо, що в шкільній освіті тривалий час домінував предметно-центричний підхід до шкільного підручника. Передбачалося, що його зміст і структура задаються логічними зв'язками наукового знання відповідної предметної галузі. Відповідно, змістове наповнення підручника обмежується заданими зразками наукового знання з чіткими описами фактів у рамках даної предметної галузі. На думку І. Д. Зверевої, суттєвим недоліком більшості підручників є те, що в них переважно чи виключно увага звертається на засвоєння предметного змісту курсу без урахування необхідності формування засобів, інструментів засвоєння.

Процесуальна сторона навчання виводиться за рамки підручника і переадресовується до методів навчання. Учитель сам визначає, коли і як буде використано підручник. Отже, вважається, що підручник, головним чином, призначений для вчителя. Тобто вчитель навчає, а підручник є методичною підтримкою процесу навчання. Школярі ж звертаються до підручника за вказівкою вчителя як засобу інформаційної підтримки процесу навчання [2].

Пропонувалося також використовувати в тексті підручника елементи діалогу. На думку Н. М. Бібік, тексти підручника мають бути інформативними та інструментально-практичними. В інформативних текстах розкриваються базові поняття курсу, характеризуються об'єкти, явища, оціночні ідеї, даються узагальнення, висновки. Зміст текстів має бути **популярним** і доступним. Інструментально-практичні тексти — це різноманітні інструкції, описи дослідів, запитання, завдання. Відповідно цим рекомендаціям і будувалися навчальні тексти в підручниках.

Аналіз уроків з курсу «Я і Україна» в перших класах показав, що слабозорі учні користуються підручником «Віконечко», авторів Н. М. Бібік, Н. С. Коваль. — Видання: Київ, «А. С. К.», 2002; та зошитом «Я і Україна», Навколишній світ для 1 класу, авторів: Н. О. Будна, З. Л. Головка, Я. М. Заць. — Видання: Тернопіль «Навчальна книга» — Богдан, 2005. Крім цього підручника слабозорим учням пропонується підручник «Я і світ», авторів: Р. А. Арцишевський, С. П. Балашова.

Перший підручник складається із дуже популярних текстів, змістом яких є пізнання об'єктів навколишньої дійсності і спрямований на практичні дії дітей за малюнками та такими завданнями, як: намалюй, розфарбуй, зроби сам, відгадай, кому де краще живеться і т. ін.

У текстах другого підручника наскрізною лінією проходить діалог дітей з рунами, представниками далекої планети. Діти розповідають рунам про себе, своїх рідних, про свій край. Після знайомства з текстом дітям пропонується відповісти на деякі запитання за змістом прочитаного. Але про діалог, як суттєву рису людського мислення, вже забуто.

Аналіз уроків показав, що робота слабозорих учнів з текстом підручника відбувається частково, читання тексту підручника здійснюється тільки вчителем, тому що тексти дуже великі, а діти ще не вміють читати; як правило, першокласники розглядають у підручнику тільки ілюстрації, та відповідають на деякі запитання.

Основна робота слабозорих учнів проходить за рахунок наочного матеріалу за темою, який самостійно підбирає вчитель та розміщує його на дошці

для колективної роботи з конкретизації змісту тексту, та індивідуальних практичних завдань із зошити. Мовлення дітей на уроках має репродуктивний характер: тільки відповіді на запитання. Що відповідає репродуктивно-пояснювальному типу викладання навчального матеріалу, який орієнтує учня тільки на відтворення знань за допомогою запитань учителя.

Усне зв'язне мовлення обмежене іноді складанням описів за малюнками, а також за допомогою запитань учителя. Обмеження використання усного зв'язного мовлення слабозорих школярів на уроках «Я і Україна» зужує можливості останніх в усвідомленому відображенні змісту отриманих знань, а також не дає достатнього досвіду в побудові самостійних висловлювань, що призводить до недосконалого володіння усним зв'язним мовленням дітей з глибокими порушеннями зору.

Як показали наші дослідження, учні перших класів з глибокими порушеннями зору не змогли описати тварин, які їм були запропоновані: собака, ворона, незважаючи на те, що у підручниках подано тема «Тварини». Зміст текстів за цією темою спрямовано лише на впізнання тварин, вміння їх класифікувати, вмінням розповісти про їхнє місце проживання. Однак сліпі та й більшість слабозорих учнів не змогли самостійно використати ці знання.

Невміння учнів описати, пояснити, витлумачити знання про об'єкти навколишньої дійсності нашою думкою про недостатнє розуміння ними отриманих знань. Відомо, що явища, об'єкти вважаються зрозумілими, якщо людина знаходить коректні концепції для їх опису. Тлумачення тоді є вірним, коли воно потрапляє в поле переживань, надавши можливість побудувати творче цілісне розуміння, яке узгоджується із когнітивними і чуттєвими утвореннями особистості дитини. Для того, щоб зрозуміти суб'єкту певну інформацію завжди треба співвіднести її зі своїми уявленнями — в цьому і виявляються його розумові дії. Невміння тлумачити отримані знання нашою думкою про складність такої роботи про трудності сприймання текстів у підручниках, якими користуються першокласники на уроках «Я і Україна». У тифлології ці питання пояснюються в основному недостатністю знань про навколишнє у зв'язку з глибокими порушеннями зору дітей, які обмежують їх рівень самостійного сприймання навколишньої дійсності. На наш погляд, **проблема полягає** не тільки в патології зору, а і в **недостатніх знаннях дітей про спеціальні умови, які допомагають інтерпретувати отримані знання; в умовах оформлення текстів; в обмеженні досвіду побудови самостійних висловлювань, а також в традиційному методі передачі дітям «суми знань», які запропоновані програмою.**

У пору свідомого читання суб'єкт здійснює комплекс розумових операцій і дій. Важливими складовими інтелектуальної діяльності читача є, на думку В.В. Знакова, розумові дії. Вони сприяють фокусуванню уваги на принципово різних аспектах змісту, які читаються і перетворюються в ході діяльності.

Звичайно, пізнавальна мета читача полягає у розумінні фактів, явищ, подій, які описані. Але розумова діяльність читача залежить від особливостей побудови тексту та діяльності з ним. Так, знайомий зміст популярного тексту породжує в учня таке розуміння, яке має назву **розуміння-згадування**. Це така форма інтелектуальної діяльності, яка **базується на минулій**

розумовій діяльності, тому вона відбувається без актуальної участі мислення. Розуміння фактів має констатуючий характер: суб'єкт обмежується впізнанням факту, актуалізацією його змісту, сформованого раніше. При цьому він навіть не намагається розглянути факт, який розуміється в більш широкому контексті, якимось чином оцінити його і т. ін. Розуміння в таких випадках являє собою відповідь на питання «що це таке?» (незалежно від того, усвідомлюється запитання суб'єктом чи ні). В результаті у людини «в розумі» відтворюється та предметна ситуація, в яку включено факт, який потребує розуміння (В. В. Знаков). Це призводить до того, що учень схоплює поверхневий зміст тексту без суті його поняття з доступною йому глибиною, не звертаючись до контексту. **Це низький рівень розуміння, який у свою чергу утруднює самостійне висловлювання учня.**

Відомо, що розуміння є компонентом мислення, але воно відрізняється від останнього тим, що не спрямоване на пошук нових знань. Головною функцією розуміння є породження суті знання, яке суб'єкт отримує в процесі розумової діяльності. Крім ситуації – **розуміння відомого** – у процесі розуміння розрізняють **розуміння нового**, яке більш розгорнуте у часі. Таке розуміння проходить ряд етапів становлення і завжди включене в актуальну розумову діяльність (з'ясування причин явища, яке розуміється; виявлення того, як улаштована річ і таке інше). Розумова діяльність читача спрямована на формування такої розумової дії, як прогнозування, чітко виявляється установка на конкретне відображення дійсності, виділення специфічних властивостей об'єкта розуміння. При цьому сприймається і образно уявляється кожна описана ситуація як дещо конкретне і завершене. **Дії згадування і прогнозування виступають у ролі засобу об'єднання елементів тексту в єдину структуру, яка сприяє їх розумінню.**

Дія прогнозування сприяє породженню такої форми розуміння як **розуміння-гіпотези**. Висунення гіпотез відбувається після одноразового прочитання речення, де було виявлено розуміння-згадування його змісту. Це гіпотези про: 1) причини і наслідки дій, які описані, а саме: спроби «виставити прочитане у вигляді цілісної динамічної картини розвитку дій»; 2) порівняння, оцінка правдоподібності гіпотез, які зроблені на основі особистого досвіду; 3) пошуки зв'язків висловлювання, прагнення визначити характер ситуації даного речення.

Відтворення картини здійснюється за допомогою операцій і дій, спрямованих на об'єднання елементів ситуації, які відображені в різних реченнях. На даному етапі змінюється ціль діяльності: знаходження змістового зв'язку між реченнями.

Послідовний перехід від фреймів, які формуються під час читання одного речення, до більш узагальнених, що виникають під час аналізу наступних речень і більш повно відбиваючи зміст вже не фрагментів, а цілого тексту – така стратегія усєї подальшої розумової діяльності становлення такої дії як **об'єднання**, яка сприяє породженню такої форми розуміння як **розуміння-об'єднання**. **Остаточне формування розуміння-об'єднання тексту відбувається під час переказу всього прочитаного**, коли повністю відтворюється картина описаних подій [5].

Таким чином, розуміння і мовлення взаємопов'язані. Для розуміння прочитаного і самостійного відображення матеріалу читачеві необхідно надати такий текст, де поряд зі знайомим є і нові факти і можливість використати найбільш значимі для досягнення розуміння розумових дій: згадування, прогнозування, об'єднання, які породжують такі форми розуміння, як: розуміння-згадування, розуміння-гіпотеза, розуміння-об'єднання. На думку С. Ф. Зака, розуміння — це найбільш глибокий вид знання, і досягається лише тоді, коли знання приводяться до певної системи. **Розуміння є успішним тоді, коли розуміючий в отриманих знаннях робить висновки, ставить питання.** Коли дитина ставить запитання до тексту, відбувається переструктурування змістових масивів, перетворення матеріалу, що допомагає розумінню та дисциплінує думку, і сприяє більш глибокому усвідомленню нею тексту [3].

Таким чином, розуміння і мовлення взаємопов'язані, і тому для покращення розуміння навчальних текстів учням потрібна така робота: 1) самостійна постановка запитань до тексту; 2) самостійний переказ тексту.

Крім цього, розуміння — це результат тривалого, розгорнутого у часі процесу, в якому можна виділити чотири рівня. **Перший** — це пізнання. **Другий** — пояснювання. На цьому рівні необхідно, щоб дитина засвоїла інтелектуальні операції аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації, обґрунтування. **Третій** рівень означає уміння включити досліджуване виявлення в контекст. **Четвертий** рівень, коли дитина може запропонувати свій особистий варіант розуміння того, що вона запам'ятала, пояснила, осмислила. Потрібно так сконструювати підручник, щоб школярі пройшли всі чотири рівня розуміння (М. О. Холодна).

Навчати учнів працювати з текстом слід поступово з дотриманням деяких умов:

- по-перше**, праця повинна базуватися на теоретичному матеріалі;
- по-друге**, зміст тексту повинен бути учням добре знайомий;
- по-третє**, учні повинні вміти знаходити в тексті потрібний матеріал.

Відомо, що інформація має велику роль у розвитку людини. У зв'язку з чим нас цікавлять питання, які допомагають передати інформацію учню та допомагають йому обробляти її з найменшими витратами. Ефект інформації в розвитку дитини буде залежати від таких психічних механізмів, як сприймання навчального тексту, його переробка та передача інформації.

Для максимального сприймання інформації навчального тексту, вона повинна подаватися у структурі формування поняття з урахуванням методів конкретизації та посилення інформативності.

Метод конкретизації розкривається у наступному: спочатку в тексті описового виду йде інформація про загальні ознаки ряду об'єктів, а потім у змісті тексту йде поглиблення і збагачення цих об'єктів з урахуванням розкриття суттєвої та одиничної ознак. Саме така конкретизація змісту навчального тексту сприяє максимальній інформативності та робить об'єкти більш видимими.

До методів посилення інформативності відносяться: порядок роботи з інформацією, кількість повторень, їх тривалість, наявність виділеного тексту в абзаці, підкреслювання і т. ін. Збільшення кожного з цих показників

призводить до збільшення інформативності навчального тексту. Все це використовувалося нами при конструюванні підручників «Світ навколо тебе» для слабозорих учнів 1-2 класів.

Що стосується традиційного методу навчання дітей, відмітимо, що традиційний пояснювально-ілюстративний метод подачі знань розраховано на розумову пасивність школяра. При такому пасивному сприйманні вже відомого зникає зацікавленість учнів, бо вони не відчують себе відкривачами. Традиційний метод потрібно змінювати на проблемний, при якому учні систематично включаються в пошук шляхів рішення проблемних питань й завдань, своєрідне «відкриття» нових для нього явищ і закономірностей. Тільки в такому разі учень стає творцем свого знання та свого розумового розвитку. Така сутність навчання виявляється в терміні «розвиваюче навчання», де розуміння й мовлення йдуть поряд.

2. МЕХАНІЗМИ ПОРОДЖЕННЯ РОЗПОВІДНОГО ТЕКСТУ

Останнім часом **розвиток особистості** розглядається з погляду породження досвіду за допомогою знакових систем, у процесі взаємодії з якою людина оволодіває власними психічними процесами і розвивається. За Н. В. Чепелевою, особистісний досвід людини виникає в тих чи інших життєвих ситуаціях і засвоюється нею ніби «автоматично», без переробки і осмислення. Однак для того, **щоб цей досвід був перетворений у структуру її свідомості, він повинен бути осмисленим і проінтерпретованим людиною**. Одиницею особистісного досвіду, який спонукає людину осмислювати та інтерпретувати те, що з ним діється, за Н. В. Чепелевою, є подія, яка повинна бути приведена у певну форму, що дозволяє людині розповісти про це іншому. Важливим механізмом інтерпретації особистісного досвіду є семіотизація (чи семіотичний), яка дозволяє позначати те, що відбувається з людиною, таким чином, людина регулює свою поведінку. **Вона аналізує свій досвід у формах розповідних текстів і контекстів.**

Основне значення для людини мають не самі події, а той зміст, який вона вкладає в них, і ті ситуативні смислові єдності, які виникають на основі переживання і осмислення реальної ситуації. **Вони приймають форму, порядок і зв'язність тоді, коли про них розповіли**, тобто світ доступний людині тільки у вигляді історій, розповідей про нього [12]. Повідомлення про життєві події приймають форму наратива. Наратив визначається як замкнута завершена структура, яка включає такі характеристики, як: **послідовність і завершеність дій, подій у хронологічному порядку; оцінки цих подій і афективного відношення до них розповідача**. Наратив виступає як засіб організації, осмислення свого особистого досвіду, що включає в себе не лише інтерпретацію оточуючої дійсності, а й внутрішнього світу людини, її самоусвідомлення, і є одним із основних засобів саморозуміння.

Слід відмітити, що в молодшому шкільному віці проходить **початковий етап «наративізації свідомості»**. О. М. Шилівська [14] дослідила, що школярам важко дається створення наративів, причиною цього є: **неприйняття соціальних ролей, страх самовираження**, високий рівень особистісної тривожності, невміння встановити позитивні контакти з ровесниками, страх не відповідати очікуванням оточуючих, наявність шкільних страхів і проблем у стосунках з вчителями. Можна припустити, що **страх самовираження у дітей в дорослому віці стає причиною низького рівня саморозкриття, що в свою чергу впливає на неможливість усвідомлення власних проблем**. Високий рівень тривожності в дитячому віці може стати причиною появи депресивних станів у дорослого. Невміння спілкуватися з однолітками, положення «знехтуваного», «ізольованого» члена колективу може бути причиною неприйняття своєї особистості в більш зрілому віці.

Оцінюючи зміст дитячих наративів О. М. Шилівська відмічає, що в них події рідко слідує одна за одною в хронологічному порядку, вони, як правило, описуються більш спонтанно, якщо не хаотично. Діти дуже рідко роблять висновки із описаних у наративах подіях (якщо їм не давати інструкцію). Усний наратив містить у собі великий об'єм інформації про дитячі проблеми, сімейні стосунки, особливості самої дитини, її ставлення до рідних, друзів, колективу тощо. Діти використовують історії, щоб розповісти

про себе оточуючим і, таким чином, у непрямому вигляді висловити свої почуття та проблеми, коли їх пряме вираження являє собою ризик чи загрозу для дитини. **У процесі породження наративу діти символічно можуть подолати проблему, перевірити можливі шляхи її вирішення.** Тому **вміння породжувати наративи — важливий момент у саморозвитку дитини.**

Особливого значення в розвитку наративів як одного із основних засобів саморозуміння набуває у дітей з глибокими порушеннями зору, тому що особистісний досвід цих дітей складається в умовах відсутності, чи обмеженості зору, що провокує їх на збідненість та недостатнє осмислення. Крім цього, низький рівень розвитку усної зв'язної мови дітей не дозволяє їм самостійно будувати зв'язне монологічне висловлювання. Тому складання наративу для слабозорих учнів є найскладнішим. Так, на нашу пропозицію розповісти про цікавий випадок, який коли-небудь траплявся з ними, першокласники переважно розказують про кого завгодно, тільки не про себе. Наведемо характерну розповідь слабозорої Лілі Ч., 7 років: *«Ми з дівчатками так розсіялися, коли в калюжу потрапив один хлопчик, і він сам теж сміявся. А тоді ми з дівчатами сіли, засумували. А тоді хлопчики всі бігали та попадали на землю, а ми сміємося»*. Як бачимо, дитині важко вичлентити головну суть випадку (події) зі свого життя, структурно її оформити, дібрати належний словник. Тому буває складно збагнути, що ж цікавого відбулося з нею. За Л. С. Виготським, «Життєві, практичні поняття відбивають дійсність, але система прихованих за ними зв'язків може залишатися неусвідомленою. ...Дитина, використовуючи усне мовлення, не обов'язково усвідомлює її будову і компоненти» [1].

Відомо, що мовлення дитини — це складне психічне утворення. Якість усного зв'язного мовлення (сформованого наративу) слабозорих учнів початкової школи залежить не тільки від тих особливостей, які були відмічені О. М. Шиловською, але і від рівня сформованості механізмів мовлення, а також досвіду (чуттєвого, практичного, ігрового) та спілкування. Спілкування ж дітей з глибокими порушеннями зору обмежене, тому й потреба власного мовлення помітно знижена. Через те дуже важливо роботу на початковому етапі «наративізації свідомості» слабозорих дітей молодшого шкільного віку проводити поетапно.

- 1) Конкретизація та збагачення сенсорного досвіду дітей, спеціальна організація їхньої практичної та ігрової діяльності, активізація спілкування. У процесі цього вдосконалюється їхня пізнавальна діяльність, уявлення про предметне та соціальне оточення, стимулюється у підсумку власне мовлення.
- 2) Конкретизація та збагачення словникового запасу, спеціальне формування мовленнєвих навичок та вмінь, тобто самостійна діяльність.

Взаємозв'язок, взаємопроникнення всіх педагогічних заходів обох етапів забезпечує формування в дітей основних механізмів мовлення, виникнення наративу. Але для слабозорих учнів молодшого віку доцільною буде така послідовність оволодіння монологічним висловлюванням: описові розповіді, розповідні розповіді загального характеру і лише потім — розповідні розповіді з особистісного досвіду. Саме таку роботу зі слабозорими учнями ми

запланували в програмі компенсаторного розвитку учнів шкіл-інтернатів для дітей з вадами зору 1-4 класи, яка була опублікована в 2002 році і рекомендована Міністерством освіти і науки України (Лист Міністерства освіти і науки України № 1/11-4787 від 21.12.2001). Сьогодні за цими планами вже розроблені підручники «Світ навколо тебе» I та II частини для учнів 1 і 2 класів. У цих підручниках цілеспрямовано і послідовно пропонується робота зі слабозорими учнями з опанування монологічним висловлюванням: описові розповіді, розповідні розповіді загального характеру. Роботу з активного формування особистісного досвіду «подія-випадок» [11] у дітей з глибокими порушеннями зору ми запланували на 3 і 4 класи на уроках з компенсаторного розвитку. Це самостійне складання веселих і сумних оповідань за темою «Випадок, який стався зі мною» (3 клас) і творчих розповідних текстів за темами: «Випадок у транспорті», «Це сталося на мій день народження», «Гарний вчинок мого друга», «Поганий вчинок мого друга», «Це відбулося під час мого улюбленого свята» (4 клас).

Наш досвід показує, що саме така послідовність оволодіння монологічним висловлюванням породжує успішність розвитку наративів у слабозорих учнів. Окрім того, така система роботи допомагає учням уникнути негативних моментів, які були виявлені в дослідженнях О. М. Шиловської.

Крім цього, така спрямованість роботи над розвитком усного зв'язного мовлення слабозорих учнів викликає незворотну послідовність чергування стану розв'язкової системи, де робиться акцент на упорядкованість і стійкість в послідовності самих змін. Саме стійкість виникнення перетворень — це найважливіша риса розвитку різних систем, а багаточисельні повторення приводять до необоротності, яка є однією із суттєвих сторін розвитку [9].

3. ВИМОГИ ДО НОВОГО ПІДРУЧНИКА

У сучасній дидактиці спостерігаються тенденції до перегляду ролі підручника в освітньому процесі. Підручник нового покоління має бути адресованим кожному учню і вирішувати завдання його психічного розвитку. Л. С. Виготський, вивчаючи закономірності розумового розвитку дитини, прийшов до висновку, що саме утворення понять є ключовим у розумінні процесів психічного розвитку дитини. Саме з утворенням понять вчений пов'язував докорінну перебудову всієї інтелектуальної діяльності дитини, а також суттєві зміни змісту її свідомості в цілому.

По-перше, завдяки поняттям дитина починає розуміти зв'язки, відношення, взаємозалежності, які приховані за поверховістю видимих явищ, і, отже, розуміти закономірності, які керують дійсністю. Крім цього, поняття — це спосіб упорядкування світу, який сприймається за допомогою «сітки» категоріальних і логічних відношень, тобто це той інтелектуальний інструмент, який допомагає впорядкуванню хаосу емпіричних вражень і організувати їх на рівні розумної картини світу.

По-друге, за допомогою понять відбувається розширення оточення свідомості дитини. Тобто оточенням для мислення дитини стає весь світ у його різноманітності і цілісності.

По-третє, здійснюється перебудова («інтелектуалізація») елементарних пізнавальних функцій на основі їх синтезу з функцій утворення понять: сприймання фактично перетворюється в наочне мислення, запам'ятовування починає опиратися на смислові зв'язки, увага набуває довільного характеру.

По-четверте, зрозумілий (понятійний) досвід — це основа самопізнання. За Л. С. Виготським, «тільки з утворенням понять настає інтенсивний розвиток самосприймання, самоспостереження, інтенсивне пізнання дійсності, особистісних переживань».

Таким чином, мислення в поняттях забезпечує можливість нового типу розуміння об'єктивного світу, можливість розуміння іншої людини і себе. Саме тому основою нашого навчання є формування понятійного досвіду учнів як психологічної основи компетентності і важливої умови їх інтелектуального зростання.

Актуальним завданням є створення спеціальних навчальних текстів і завдань, які б створювали умови для формування понятійного досвіду учнів з урахуванням його основних компонентів. Таке завдання зможуть виконати **тексти у формі контексту, тобто закінчені тексти в змістовому відношенні**. В логіці і методології науки контекст розуміється як окреме міркування. Слід відмітити, що контекст відіграє важливу змістовоутворюючу роль у всіх процесах психіки, свідомості і діяльності. Завдяки контексту особистість знає, що їй потрібно чекати, може його осмислено інтерпретувати. Без збереження в пам'яті контексту, в якому протікає цілеспрямована поведінка, вона порушується, і організм знаходиться під впливом миттєвих станів, які він не може регулювати (К. Прібрам). Контекстне навчання обов'язково включає принципи провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування, а також постійний контроль, які є необхідними умовами розвитку мислення та інших вищих психічних функцій.

У психолінгвістиці контексту як цілісному утворенню притаманні певні структурні принципи його побудови — цілісність і зв'язність.

У традиційній лінгвістиці цілісність розглядається як структурована, суто текстова категорія, яка визначає **єдність інформаційного і тематичного полів тексту**. У психолінгвістиці цілісність аналізується з погляду сприймання і породження тексту. З погляду сприймання, цілісність уявляється як особлива аструктурна змістова категорія, яка не обов'язково співвідноситься з лінгвістичними одиницями, — змістова єдність тексту (Н. І. Жинкін, О. О. Леонт'єв, О. Р. Лурія, Л. В. Сахарний, Ю. О. Сорокін). Вона визначається або як «замкнута змістова система» (О. Р. Лурія), яка виникла в процесі сприймання тексту, або як неструктурована цілісність, яка співвідноситься зі сферою несвідомого (Л. В. Сахарний). З погляду породження тексту цілісність мовленнєвого твору — результат дії тенденції інтеграції мовленнєвого твору **на основі задуму** (Н. І. Жинкін), **внутрішньої програми мовленнєвої дії** (О. О. Леонт'єв) на всіх етапах мовленнєвої діяльності.

Зв'язність — структурна властивість, яка має мовленнєві способи вираження. Зв'язність виявляється як сполучення окремих мовленнєвих одиниць у тексті і як сполученість окремих структурних блоків тексту (І. Р. Гальперін, 1981; О. О. Леонт'єв, 1976; Ю. О. Сорокін, 1985; О. С. Штерн, 1991 та ін.). Зв'язність може бути внутрішньою (семантичною, логічною) і зовнішньою. Логіко-семантична зв'язність реалізується на рівні послідовності текстових смислових блоків і є умовою цілісності тексту. Зовнішня зв'язність реалізується у формальній організації знакових елементів тексту, це зв'язність форми.

Слід відмітити, що зовнішня зв'язність у тексті є додатковою, формальною, на відмінку від внутрішньої зв'язності і цілісності, вона може бути й відсутньою. Відсутність зв'язності не порушує тексту як «концентрованої дійсності», а відсутність цілісності повністю деструктурує текст і перетворює його в неорганізований звуковий матеріал.

Єдність тексту є структурною і тематичною. Під **структурною** єдністю тексту розуміють цільнооформленість мовленнєвого твору, тобто «наявність у тексті початку і кінця, які дозволяють йому функціонувати окремо в закінченому вигляді» (О. С. Штерн).

Тематична відмінність тексту пов'язується з описом одного об'єкта.

Речення є динамічною одиницею мовлення. Наше мовлення будується за принципом послідовного введення нової інформації. У кожному новому реченні тексту є повтор того, про що вже йшлося раніше, а також вводиться якась нова інформація. Побудова мовлення за рахунок поступового введення нової інформації полегшує його сприймання і розуміння.

Крім цього, текст слід будувати так, щоб він був оглядним й удержуватися в полі ясного зору в рамках двух-трьох рухів очей (стрибків) за фрагментом. Тобто текст повинен складатися з коротких речень. Так, щоб було зрозуміло зв'язок кожного слова з кожним словом. Це можливе, коли речення в тексті буде займати не більш трьох рядків. Речення має містити не більш семи дрібних лексичних гнізд. Тому що запам'ятається не більш семи елементів.

Окрім цього, навчальний текст повинен мати багаторівневий характер. У ньому мають бути різні лінії викладення навчального матеріалу: візуальний, словесно-логічний, алгоритмічний, практичний.

Навчання за таким підручником повинно спиратися на **самостійність дитини**, бо такий підручник стає самовчителем для учня. Процес навчання повинен наповнюватися діяльністю і спрямовуватися на становлення свідомості й особистості. Адже самостійна навчальна діяльність є основою розвитку здібностей особистості. Здібності не виявляться в конкретній сфері без діяльності у цієї сфері. Тому, щоб навчати дітей вчитися, потрібно, щоб вони були включені в самостійну навчальну діяльність (Н. Ф. Леонов).

У процесі мовленнєвого твору індивід обов'язково спирається на схеми знань про світ — суб'єктивний попередній досвід. Ці знання дозволяють орієнтуватися в ситуації, яка наведена в тексті.

В. В. Давидов, В. І. Панов, М. О. Холодна вважають, що до конструювання змісту шкільного підручника слід застосовувати психодидактичний підхід. Тобто при розробці шкільного підручника спочатку мають ставитися завдання психічного розвитку (формування теоретичного типу мислення, шляхом привласнення способів формування теоретичного знання, відпрацьованих у предметному змісті навчальних дій; рефлексивного ставлення до засвоєного знання та способів його отримання), а потім — дидактичного (конструювання засвоєних знань за логікою теоретичного поняття в змісті вправ, їх послідовністю та ін.). Тому текст підручника, як психодидактична система, має поєднувати всі змістовні, структурні і стилістичні елементи, а сам підручник має розкривати деяку єдину змістову тему та мати певне психодидактичне спрямування, яке розкривається у таких типах тексту, як:

- виявлення ознак понять,
- вибір ознак понять,
- встановлення зв'язків між поняттями,
- категоризація,
- збагачення,
- перенесення,
- згортання.

По-перше, початок тексту має сприяти організації пізнавальної діяльності з виділення ознак поняття. Тому увага учнів через систему запитань повертається до певних ознак об'єкта, який вивчається. Ознаки фіксуються різними способами кодування інформації: словесно, графічно.

По-друге, учням пропонуються співвіднести різні ознаки поняття, виділити серед них суттєві і несуттєві.

По-третє, учням пропонуються тексти, які сприяють установленню родо-видових зв'язків між поняттями, що створює умови для систематизації знань учнів (М. О. Холодна).

Крім цього, утворення понять пов'язано з опануванням певними розумовими операціями: аналіз, синтез, порівняння і т. ін., а також засвоєння загальних інтелектуальних умінь: планування своїх дій, контроль над своїми діями.

Змістовне, свідоме опанування поняттям — це розгорнутий у часі процес. Актуалізуючи і розвиваючи необхідні компоненти досвіду учнів, які виступають у якості основи процесу утворення понять, ми, крім цього, повинні об'єднати їх в єдине ціле, для того щоб можна було говорити про дійсну сформованість понятійних структур «усередині» досвіду учня. Цьому

сприяє така форма організації тексту, яка дозволяє послідовно будувати суб'єктивний образ змісту поняття.

Таким чином, умовами розвитку учнів і кращого розуміння ними навчальних текстів у підручниках мають бути:

- контекстний підхід до побудови текстів;
- дотримання єдності тексту;
- тексти підручників для молодших школярів повинні мати як відому інформацію, так обов'язково і нову;
- при конструюванні змісту шкільного підручника треба дотримуватися всіх вимог психодідактичного підходу.

4. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА «СВІТ НАВКОЛО ТЕБЕ» для 1 класу

Вивчення наукової літератури засвідчило, що проблема формування в учнів наукових понять у процесі навчання за допомогою підручника ретельно досліджувалася багатьма вченими (Д. М. Богоявленський, О. М. Кабанова-Меллер, Н. О. Менчинська, В. В. Давидов, М. М. Шардаков, А. В. Усова). Вони виявили, що учні у процесі засвоєння понять зустрічають труднощі різного характеру.

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

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

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. Психологами (О. М. Кабанова-Меллер, Н. О. Менчинська) встановлено, що більш «сильними» ознаками поняття, які викликають генералізацію, є: по-перше, ознаки, сприйняті шляхом відчуття, або ж ті, що уявляються учнями; по-друге, ті з них, які асоціюються в учнів з уявленнями, сформованими в їхньому повсякденному життєвому досвіді; по-третє, причиною генералізації бувають багаторазові повторення деяких зовнішніх ознак у процесі виконання вправ на застосування понять, а також у результаті недостатньо продуманої вчителем демонстрації досліду та використання наочних засобів.

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

Крім цього, учні припускаються деяких наступних помилок під час вивчення понять:

1) вони оперують термінами, які визначають поняття, але розкрити зміст поняття, вказати його істотні ознаки, відрізнити істотні ознаки від неістотних не спроможні;

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. 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 недопрацювань учителя. Одне з них полягає у тому, що учні не усвідомили достатньою мірою зміст поняття, і тому не можуть розкрити його

зміст своїми словами. Друге недопрацювання пов'язане з тим, що під час формування поняття вчитель не підкреслював необхідності запам'ятати правильне наукове визначення поняття.

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

Тому ми припустили, що новий підручник з курсу «Я і Україна» стане для дітей з глибокими порушеннями зору якісним лише у тому випадку, коли у змістовому плані буде враховано саме логіку формування понять.

Виходячи з цього, що процес навчання в школах сліпих і слабозорих розглядається в Україні як співвідношення загального і спеціального, новий підручник матиме дві взаємодоповнюючі частини. Одна відобразить зміст уроків з компенсаторного розвитку учнів, а друга — зміст курсу «Я і Україна». Причому, **ці уроки проходять під керівництвом одного педагога-класного керівника**. Для уроків з компенсаторного розвитку клас розділяють на підгрупи. Тільки з таких умов учні набувають необхідного досвіду свідомого управління розвитком свого мовлення.

Обидві частини підручника для 1-го класу матимуть дві частини: пропедевтичну та основну. Пропедевтична частина розрахована на 6 годин. **Метою** цього етапу є ознайомлення учнів з основними характеристиками поняття як логічної категорії (**зміст поняття** — істотні ознаки; **його обсяг** — сукупність об'єктів, охоплених поняттям; істотні **зв'язки і відносини** даного поняття з іншими поняттями системи). Пропедевтична частина уроків з компенсаторного розвитку буде реалізовуватися через дидактичну гру на тему «Школа» і буде випереджати матеріал з уроків курсу «Я і Україна». Перша тема «Школа» у I частині підручника «Світ навколо тебе» подано у формі розширених конспектів спеціально для учителя, якому потрібно також навчитися подавати навчальний матеріал учням з основними характеристиками поняття. З таким поданням матеріалу вчителі ще не зустрічалися, тому не слід відходити від конспекту, змінювати якусь його частину. Ці характеристики поняття в подальшому засвоєнні навчального матеріалу будуть обов'язково повторюватися.

Слід відмітити, що слабозорі першокласники приходять до школи з низьким рівнем підготовки до навчання. **По-перше**, дітям важко сидіти цілий урок за партою. Тому на уроці з компенсаторного розвитку учитель може підняти учнів, щоб вони слухали декілька хвилин, стоячи біля парт. Учитель може запросити всіх учнів встати та підійти до дошки, до учителя. Таким чином, учні змінюють своє положення в процесі уроку, що дає їм можливість не втомлюватися. **По-друге**, дітям важко зосередитися на новому навчальному матеріалі. Тому нові терміни (назви ознак, запитання), які з'являються у змісті матеріалу на перших уроках, повинні закріплюватися за допомогою опорних сигналів, які розміщуються на дошці. Після того, як учитель познайомив учнів з новим терміном (запитанням), діти разом зачитують це з опорного сигналу. В подальшому ці опорні сигнали допоможуть учням сліdkувати за змістом навчального матеріалу та самостійно його використовувати.

Після цього матеріалу можна опрацювати пропедевтичну частину підручника з курсу «Я і Україна», який також починається з теми «Школа». Таким чином, зі змістом цієї теми та характеристикою основних компонентів поняття учні вже знайомі за допомогою дидактичної гри. Але тепер учні самостійно знаходять ці характеристики в тексті підручника і розуміння цього складного теоретичного матеріалу не викликає у них труднощів. Тобто з теоретичним матеріалом з формування понять на цих уроках діти будуть зустрічатися вдруге, але тут він вже буде сформульований у змісті тексту і підкріплений схемами.

В основному змісті підручника «Світ навколо тебе» I та II частини йде закріплення характеристик поняття із застосуванням ігрового матеріалу та спілкування за спеціальною схемою, використанням практичного дослідження об'єктів навколишньої дійсності з акцентом на розвиток усного зв'язного мовлення учнів. Ігровий характер уроків та використання схем буде сприяти усвідомленому засвоєнню учнями теоретичного змісту з формування понять.

Метою уроків з компенсаторного розвитку буде **уточнення і розширення знань** слабозорих учнів про знайому навколишню дійсність на основі такої логічної категорії, як поняття, вміння відтворювати знання під час самостійного конструювання описових текстів.

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

Розглянемо особливості підручника з компенсаторного розвитку «Світ навколо тебе» частина I.

Уроки з компенсаторного розвитку починаються з коригуючої терапії. Це пов'язано з тим, що глибока зорова недостатність впливає на неврологічний статус школяра (В. В. Ковальова, Г. В. Козловська та ін.). Особливо це проявляється в молодшому шкільному віці, коли діти приходять до школи, що пояснюється зміною їхніх життєвих стереотипів. Діти з глибокими порушеннями зору намагаються активно адаптуватися до навколишнього світу і відчують при цьому певні труднощі, які зумовлені їхньою фізичною неповноцінністю та недостатньою розумовою готовністю до навчання в школі, а це може призводити до появи у школярів невротичних розладів. Суттєвим у цьому плані є опанування слабозорими учнями елементами медитації на рівні релаксації. Медитацію розуміють як «уявне споглядання» якого-небудь об'єкта. В більш вузькому контексті медитація — це спеціальні вправи, які призначені для розширення розумово-психічних здібностей людини. Першим етапом медитації і є релаксація (розслаблення). Медитаційні вправи ґрунтуються на виключенні потоку вербальних думок і посиленні образного компонента мислення, що досягається підсиленням функції правопівкульної мозкової діяльності. За допомогою цього методу учні свідомо звертаються до просторового-образного мислення, відтворюють потрібні образи. Основним ефектом медитації є очищення сприймання школяра (А. І. Фальков). Суттєвим для учнів з глибокими порушеннями зору є те, що після медитації дії учнів стають значно точнішими та ефективнішими.

Після медитації учні знайомляться з підручником. **По-перше**, учитель пропонує учням розглянути малюнки на обкладинці підручника. Після того, як діти впізнають та назвуть предмети зліва, справа на першій та останній сторінках, учитель повідомляє, що ці малюнки пов'язані зі змістом підручника й пропонує учням назвати цей зміст, тобто учні повинні розказати з якими темами вони будуть знайомитися у цьому підручнику.

По-друге, учням пропонується перевірити свої здогадки, прочитавши зміст підручника. Діти на сторінках 94-95 читають тільки теми: **школа, одяг, посуд, меблі**.

По-третє, учитель пропонує учням поміркувати, чи вірно намалював художник малюнки, чи всі малюнки відображають ці теми? Розглядаючи малюнки, діти приходять до висновку, що художник помилився, він намалював один зайвий малюнок, це капелюх. Капелюх відноситься до теми голівної убори, а в змісті підручнику такої теми немає.

Таким чином, учні, вже починаючи зі знайомства з підручником, активно використовують у своїй діяльності спеціальні операції теоретичного мислення: аналіз, зіставлення, порівняння, синтез.

Розглянемо тексти, які навчають дітей кодуванню ознак понять та їх дій:

- позначення, надання їм відповідних функцій;
- рефлексія, розрізнення в позначеному тексті предмета і значення.

Для формування цих дій на уроках з компенсаторного розвитку учням пропонується дидактична гра. Саме вона є однією з провідних форм подачі навчального матеріалу в дошкільному віці. Використання дидактичної гри в школі відповідає принципу послідовності у навчанні дітей і покращує умови їхнього розвитку. За А. М. Мікклінім, принцип послідовності виступає внутрішньою основою, яка зумовлює інтегральність, цілісність і спрямованість процесу розвитку як певної сукупності змін, фактор становлення системи і як необхідна сторона закону переходу кількості в якість [9].

Дидактична гра в навчальній діяльності розглядається як педагогічна технологія, яка допомагає керувати навчально-пізнавальною діяльністю та взаємодією школярів. Завдяки грі учні не бояться неправильних дій і для закріплення навичок виконання можуть багаторазово повторювати ті чи інші дії, вчать ся долати труднощі вербального спілкування, а також вирішують завдання самоконтролю. Успіх у грі викликає у виконавців віру в свої сили і можливості, бажання знову пережити ситуацію гри.

Завдяки грі першокласники знайомляться з теоретичним матеріалом на доступних життєвих ситуаціях. Пропоновані життєві ситуації допомагають школярам адаптуватися усередині наданого змісту. Метою цього етапу є допомога дитині адаптуватися в навчальному матеріалі. Діяльний характер дидактичної гри стимулює школярів до активного аналізу власного досвіду. У процесі дидактичної гри школярі намагаються за допомогою вчителя ставити запитання, які необхідні для розуміння діяльності, і знаходять нові ознаки поняття: загальне, суттєве, одиничне. (Уроки 1-3 підручника І частини, стор. 3-12). В подальшому розвиток дидактичної гри потребує від учнів використовувати ці нові ознаки поняття в своєму мовленні. За Л. С. Виготським, «Поняття неможливо без слів, мислення в поняттях неможливо поза мовленнєвим мисленням; новим суттєвим, центральним моментом усього

цього процесу, який має всі підстави розглядатися як створення причини визрівання поняття, є специфічне використання слова, функціональне вживання знака в якості засобу формування понять» [1]. На четвертому уроці активно формується операція рефлексії, як внутрішня форма самосвідомості і саморозвитку. Для цього увага учнів спрямовується на аналіз діяльності ведучого гри, додається алгоритм:

- у якому порядку ведучий розповідав про себе;
- чи на всі запитання він відповідав;
- яка розповідь про себе була у ведучого найкращою.

Завдяки цьому алгоритму учні привчаються осмислювати дії своїх однокласників. У подальшому поступово учні привчаються осмислювати і свої дії. Поряд з мисленням відбувається і формування мовлення дітей. З 1 по 3 уроки проходить формування діалогічного мовлення дітей, з 4 по 6 урок формується монологічне висловлювання.

Повторимо, щоб учителю було зручніше зрозуміти як привчати учнів виділяти основні характеристики поняття як логічної категорії і розкривати зміст поняття, перші 6 уроків за темою «Школа» ми подали у вигляді розширених конспектів уроків, зміст яких змінювати не слід.

Це дуже важливий етап, він сприяє становленню у школярів таких розумових дій, як загальне, суттєве, одиничне. На цьому етапі дитина ще не усвідомлює своєї діяльності, розумові дії ще не завершили своє становлення, тому і сам спосіб діяльності учнями ще не усвідомлюється. Проходження подальших тем (одяг, взуття, посуд, меблі) формує у школярів остаточне становлення розумових дій, однак самостійність їх використання в діяльності школярів ще не сформована. На цьому етапі мислення школярів включене в предметну діяльність: вони аналізують малюнки, роблять умовисновки, намагаються розповідати за схемою. Без предметної діяльності це неможливо, учень розуміє лише під час власної діяльності. Завдяки предметній діяльності учень здійснює певні відкриття: знаходить характеристики поняття. Причому правильність своїх умовисновків школярі можуть перевіряти самостійно, прочитавши текст. Самостійна предметна діяльність з аналізу малюнків підводить учнів до визначення ознак, які вони фіксують на схемі. Правильність зображення діти також можуть самостійно перевіряти у своєму підручнику. Для цього у підручнику введена така рубрика як «Перевір себе». Цей матеріал збагачує складові активного словника учнів як у змістовому, так і в мовленнєвому плані, якими школярі привчаються користуватися, і дає можливість повертатися до цього словника будь-коли за особистою потребою.

Робота зі схемою спочатку має відбуватися колективно. Учитель пропонує розглянути учням схему як спільну наочність на дошці. Потім увага учнів переноситься на таку ж схему, але вже в кожному особистому підручнику. Таким чином, учні привчаються працювати з підручником. На даному етапі в діяльності ще не може бути заздалегідь осмисленої цілі, але сам акт безпосередньої діяльності учнями осмислюється.

Через таку роботу, учитель перетворюється в організатора пізнавальної взаємодії між навчальним матеріалом і школярами, з якими він створює спільний суб'єкт пізнавального розвитку. В свою чергу учні перетворюють-

ся на суб'єктів-партнерів педагогічної взаємодії з учителем і зі своїми одно-класниками, що є необхідною умовою їхньої соціалізації.

Відомо, що знання і уміння засвоюються не миттєво, а шляхом поступового накопичення, і для цього потрібен час, який складає сутнісну характеристику процесу розвитку учнів. А численні повторення, як кількісна ознака процесу розвитку приводить до певної якості в появі нового. Тобто поступово відбувається розвиток психічних процесів: мислення, як форми відображення, і мовлення, як способу відображення об'єктивного світу учнів. Взаємодія і упорядковані взаємовідношення цих психічних компонентів призводить до пристосування свідомості дитини до певної поведінки в процесі пізнання, формуються компенсаторні пристосування, які поступово доводять розвиток слабозорої дитини до досягнення певної норми соціального типу. Починають формуватися психічні новоутворення: теоретичне мислення і зв'язне мовлення дітей, які формують відповідну свідомість і ведуть до саморегуляції їхньої поведінки в цілому.

Слід ще раз відмітити, що компенсаторні уроки проходять з підгрупами дітей із 4-5 учнів і спочатку гомогенного рівня розвитку, при необхідності — індивідуалізовано та незалежно від стану зорової патології. В подальшому, після опанування учнями певних вмінь і навичок з виділення основних характеристик поняття, склад групи повинен змінюватися. **На кінцевому етапі навчання групи учнів повинні формуватися зі школярів різного рівня розвитку**, для того, щоб менш здатні учні отримали можливість вести за собою більш здатних, що позитивно відобразиться на їхній самостійності і активності, активізації розумової, мовленнєвої діяльності і поведінки в цілому. Саме це дозволить реалізувати менш здатним школярам такі мотиваційні якості, як самоствердження і прагнення до успіху.

Повторимо, уроки з курсу «Я і Україна» за II частиною підручника «Світ навколо тебе» починаються після того, як на уроках з компенсаторного розвитку буде пройдена тема «Школа».

Уроки з курсу «Я і Україна» більше розраховані на формування вмінь учнів самостійно здобувати нові знання шляхом читання текстів, використання схем, виконання практичних вправ, а за потребою — використання практичного дослідження натуральних об'єктів навколишньої дійсності.

5. КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ ТЕКСТУ

Необхідність інтенсифікації інтелектуальної діяльності школярів вимагає створення нових форм і методів інтелектуальної роботи, які здатні якісно збільшувати розумову продуктивність мозку учнів. Відомо, що мозок людини має колосальні інтелектуальні резерви, які сьогодні не використовуються, але які можна і варто задіяти за допомогою когнітивних інформаційних технологій.

Під когнітивним фактором, як і В. Д. Паронджанов [10], ми розуміємо пізнавальні, інтелектуальні, розумові аспекти діяльності учнів, які використовують у своїй діяльності мову під назвою «Дракон», який склав вчений. «Дракон» — це візуальна (графічна) мова, яка призначається для опису структури діяльності, для систематизації, структуризації, наочного подання і формалізації знань у навчанні. Відомо, що мова мозку — це образи, насамперед зорові. Тому мова наочних образів є найдоступнішою мовою, яка, використовуючи наочні форми подання знань, полегшує роботу мозку і забезпечує зростання продуктивності інтелектуальної праці. Продуктивність мозку залежить від якості інформації, яка надходить у мозок. Тривалість вирішення мозком людини інтелектуальних завдань залежить від швидкості сприймання, розуміння і засвоєння повідомлень, які надходять у мозок, а остання — від наочності, доступності, змістової повноти та інших якостей інформаційного матеріалу, який повинен точно і наочно відображати суть питання, постановку завдання і хід її рішення. Якщо інформація буде подана за принципом «подивився — і відразу стало зрозуміло», кожен учень швидко буде заглиблюватися в суть справи і за короткий час виконає завдання, інтелектуальна продуктивність буде високою, але нами було дещо модернізовано цю мову.

Відомо, що око і мозок здатні працювати у двох режимах: **симультанним** (швидкий панорамний прийом обзорної інформації з допомогою периферійного зору) і **сукцесивним** (повільний прийом детальної інформації з допомогою центрального зору). Їхнє оптимальне сполучення дозволяє отримати важливий пристосувальний ефект. При симультанному сприйманні система «око — мозок» має здібність швидко, фактично миттєво сприймати величезні об'єми зорової інформації. Симультанно ми сприймаємо обличчя людини, картини природи та інше. При сукцесивному сприйманні здійснюється старанний послідовний аналіз важливої інформації, яка була спочатку виділена при симультанному сприйманні.

При читанні довгого словесного тексту око і мозок працюють у **сукцесивному режимі (повільно)**, при сприйманні зображень домінує **симультанний (швидкий) режим**. Якщо одну і ту ж саму інформацію можна подати і в текстовій, і в графічній формі, остання забезпечує більш високу швидкість розуміння: сукцесивний режим сприймання тексту замінюється на симультанний режим аналізу зображення [10]. Тому вчені пропонують психологічно грамотну переробку текстів у схеми. **Схема — це логіко-графічна структура**. Саме це дає суттєвий приріст глибини і широти знань та є інструментарієм продуктивного творчого мислення, а також дає основу для кращого запам'ятовування і відтворення складних розумових конструкцій, крім цього, допомагає учням самостійно опанувати матеріал підручника.

Звернемося до психології. Головним у психології сприймання є поняття «гештальт». **«Гештальт» — це образ.** Гештальтпсихологія з'ясувала, що зір об'єднує окремі елементи в цілісні фігури завдяки «розумовому» гештальту (образу фігури), який існує «в голові». Людина, використовуючи такий розумовий гештальт, виділяє фігуру із фону. Безпосередній почуттєвий зоровий образ фігури будується із розрізнених почуттів (сенсорних елементів), дякуючи цьому розумовому гештальту. У виділеній фігурі ми нібито чуттєво переживаємо цей гештальт. Бачимо його. Він організовує і розуміння, тобто саме мислення, і запам'ятовування, і сприяє мовленнєвому відтворенню думки.

У схемі ми використовуємо не тільки графіку, але і текстові надписи. Одночасне використання графіки і тексту дає можливість звертатися не тільки до словесно-логічного мислення, але й активізує інтуїтивне, образне, правопівкульне мислення, стимулюючи його програмою-малюнком.

Сітківка ока людини є двомірною поверхнею, тому інформацію про зовнішній світ «фотокамера» ока перетворює в двомірне зображення на сітківці — зорову сцену: діосцену. На схемі діосцена (у подальшому — «ікона») повинна мати закінчений цілісний зоровий образ, який має чіткий контур із замкнутих ліній. Наявність замкнутих контурів полегшує виділення смислової фігури із зорового фону на рівні всієї схеми-дії. Таким чином, послідовність дій на схемі допомагає виразити більшість знань про навколишній світ. Створенню схеми допомагало дотримання ергономічних правил:

- структура «ікони» є регулярною;
- «ікони» були розроблені на зони, які мають зорово-сміслову значення;
- призначення зон пояснюється за допомогою підписів, які полегшують їх розуміння;
- лінії, які з'єднуються між блоками, є тільки вертикальними і горизонтальними, похилисті лінії не рекомендуються;
- лінії контура блоків є жирнішими, ніж з'єднувальні лінії;
- «ікони» розташовуються на шампур-гілці, це частина схеми, яка має один вхід зверху і один вихід знизу, які розташовані на одній вертикалі;
- вхід має ім'я гілки, яке сповіщає назву змістової частини програми;
- вхід у гілку завжди можливий тільки через її початок;
- вихід — через «ікону» кінець;
- в «іконі» «кінець» написано слово «кінець»;
- головний маршрут гілки йде по шампуру, послідовно з'єднуючи гілки;
- від кожної «ікони» за допомогою петлі циклу, яка знаходиться справа від головної вертикалі та закручена проти часової стрілки, розташовані запитання до ознак;
- «ікона» та запитання до неї складають цикл програми.

Частина схеми, яка об'єднує назву та комплект ікон зветься шапкою. Вона допомагає читачу миттєво зорієнтуватися в проблемі та отримати підказку:

- а) яку назву має проблема;
- б) скільки частин вона має;

в) яку назву має кожна частина (у нашій схемі це загальна, суттєва та одиничні ознаки, причому кожна частина має свій колір: загальна — жовтий, суттєва — зелений, одинична — коричневий).

Ознаки мають такі функції:

- дозволяють згадати конкретний матеріал тексту;
- до кожної ознаки пригадується її точна інформація;
- послідовне запам'ятовування ознак дозволяє почергово згадувати інформацію про групи об'єктів.

Таким чином, структурований навчальний матеріал з його заповненням допомагає учням не тільки його запам'ятати, але й дає можливість самостійно мислити та аналізувати, планувати та контролювати свою інтелектуальну діяльність, дозволяючи виявити приховані резерви підвищення продуктивності двошівкульного мозку.

Нагадаємо, що існує два підходи до формалізації знань людини: візуальний (графічний, зображувальний) і текстовий. З одного боку, перевага графіки перед текстом для сприймання людини є загальновідомою, тому що мозок людини в основному орієнтований на візуальне сприймання, і людина отримує інформацію за допомогою графічних образів швидше, ніж при читанні тексту. З іншого, теоретична розробка принципів візуальної формалізації знань все ще не розвинута належним чином. Аналіз літератури, яка присвячена цій проблемі, показує, що більшість вчених виходить з неявного припущення, що навчальне знання — це насамперед «текстове» знання. В основі цього припущення лежить хибна думка, яку можна охарактеризувати як «принцип абсолютизації тексту». Однак В. О. Колєватов, О. О. Зенкін та інші доводять, що принцип абсолютизації тексту є помилковим і шкідливим. Сьогодні все більше вчених приходять до висновку, що візуальну формалізацію знань не можна розглядати як щось другорядне для навчального пізнання, тому що вона входить у саму суть процесу мислення школяра.

Спочатку схема відпрацьовується в класі з ініціативи вчителя, який пропонує учням зафіксувати відношення (способи дій), що знайдені ними у найбільш загальній формі. У межах цього етапу відбувається поступове зростання ініціативи учнів у здатність «читати» схему, використовувати її в якості еталона. В подальшому учні починають систематично використовувати схему як засіб для постановки нових навчальних завдань. За В. В. Репкіним, навчально-практичне завдання перетворюється для учнів у навчально-дослідницьке. Приблизно на початок четвертого року навчання перед учнями в схемах вибудовується деяка цілісна система (поняття = загальний спосіб дій). У початковій школі будуються поняття особливого типу, за певним змістом вони — спеціальні. У них спосіб побудови об'єкта дорівнює способу його розуміння, тому що будується засіб практичної дії людини, рух «від об'єкта» до схеми та рух від схеми до об'єкта рівносильні. Здатність до моделювання є необхідною частиною уміння будувати і розуміти теоретичне знання. За Н. Г. Салміною, за умови спеціального навчального впливу можливе повноцінне формування цих здібностей в учнів початкової школи. Головна складність організації моделювання в навчальній діяльності пов'язана з тим, що об'єкт моделювання не випадковий. Ми маємо

справу з теоретичним узагальненням і необхідністю уявити в моделі способи об'єднання, розуміння сутнісних відношень об'єкта. Тому сам об'єкт стає детермінантою способу уявлення перетворених із ним дій в моделі.

Таким чином, для поширення можливостей сприймання учнями текстового матеріалу підручника, ми використовуємо схеми, поділяючи також і думку В. В. Давидова, що текст і схема є взаємодоповнюючими компонентами підручника. Текст полегшуватиме розуміння схеми, схема полегшуватиме розуміння тексту, відображаючи його логіку. Ці компоненти допоможуть вчителю забезпечити глибину і легкість подачі учням складного навчального матеріалу, а учням — самостійно оволодівати матеріалами підручника. Адже наявність схем сприяє організації розуміння матеріалу, його запам'ятовуванню і відтворенню думки у слові.

6. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА «СВІТ НАВКОЛО ТЕБЕ» для 2 класу

Відомо, що діти з глибокими порушеннями зору навчаються за програмою масової школи, тому що вони одержують ценову освіту. Це вимагає певних умов при розробці змісту програми з навчального курсу «Я і Україна». Зміст цього курсу для сліпих і слабозорих учнів подано ідентично зі змістом, який був запропонований учням з нормальним зором.

Для 2 класу підручники з курсу «Я і Україна» були розроблені такими авторами, як Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, Н. С. Коваль; К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко; Р. А. Арцишевський, С. П. Балашова.

Аналіз підручників показує, що автори не завжди використовують той матеріал, який запропоновано у програмі. Так, у програмі для 2 класу подається такий зміст навчального матеріалу, як вік людини: дитинство, юність, зрілість, старість. Але у змісті підручника нечітко визначено такий вік, як дитинство, а матеріал про юність і зрілість взагалі відсутній. Таким чином, зміст програмного матеріалу не співпадає з матеріалом підручника. Але цей матеріал, на нашу думку, потрібен для школярів. Деякий період розвитку вони вже пройшли. Конкретизація даного періоду допоможе учням краще уявити себе, значення інших періодів у житті людини та висловитися на цю тему, що буде сприяти кращому усвідомленню ними періодизації психічного розвитку людини.

Аналіз літературних джерел показує, що на сьогодні немає єдиного погляду на періодизацію психічного розвитку людини. Крім цього, уявлення про розвиток психіки в різних психологічних школах не тільки відрізняються, але й часто протилежні один одному. Наприклад, **старокитайська класифікація** така: молодість — від народження до 20 років. Далі — період творчого життя, а після 70 років — старість. **Стародавні греки** порівнювали етапи життя з порами року: від народження до 20 років — період становлення (весна), від 20 до 40 років — молодість (літо), від 40 до 60 років — розквіт сил (осінь), від 60 до 80 років — старість і згасання (зима). **Нині** життя людини поділяють на 6 періодів: дитинство — від народження до 12 років; отрочество і юність — від 12 до 20 років; зрілість — від 20 до 65 років; літній — від 60 до 75 років; після 75 років — похилий вік. За Конвенцією про права дитини 1989 року та Конституцією України, де у статті 1 записано, що «Дитиною вважається кожна людська особа до досягнення нею 18 років (повноліття)». З такими поняттями як Конвенція, Конституція другокласники вже знайомляться, тому такий вік людини як «дитинство» ми визначили відповідно до цих матеріалів, потім зрілість і старість. Вважаємо, що саме така періодизація психічного розвитку людини буде найбільш прийнятною для цих школярів.

У 2 класі на уроках з курсу «Я і Україна» діти продовжують роботу з формування понять: людина, суспільство, природа. Основні ознаки цих понять: загальне, суттєве, одиничне, учні також отримують завдяки роботі з малюнками і змістом текстів. Ці ознаки учні вже розуміють, тому що як компенсаторне пристосування воно вже завершило своє становлення в першому класі, але необхідної самостійності воно ще не має і предметна діяльність дітей, як вид роботи, ще необхідна. Продовжується робота

над уточненням категоризації, тобто групою предметів та явищ, які можна об'єднати за ознакою загальною, суттєвою, єдиничною; збагачення дітей новими знаннями про ці предмети та явища. Але вже починається деяке скорочення в поданих у підручнику схемах відсутні запитання. Діти самостійно мають поставити до прочитаного тексту запитання і внести їх до схеми. Для того, щоб це завдання було їм під силу, в підручнику зберігається така рубрика як «Перевір себе». Учні читають текст, ставлять запитання, перевіряють себе і заносять ці запитання у свої схеми, які малюють у зошиті з предмету «Я і Україна». В подальшому діти використовують ці заповнені схеми для ігор у маленького учителя і своїх особистих розповідей. Таким чином, продовжується робота дітей над умінням активно використовувати матеріал навчального підручника.

У рубриці «Рекомендація для вчителя» подано детальне керування роботою учнів, яке змінювати не слід.

У підручнику для уроків з компенсаторного розвитку подано розповідні тексти. Для кращого розуміння їхніх особливостей ми відійшли від текстів, які були в програмі, раніше запропоновані учням, замінивши їх більш відомими і цікавішими розповідями Л. М. Толстого і В. О. Сухомлинського. Завдяки цим розповідям учні навчаються переносити свої уміння складати план у вигляді запитань до предметного малюнка, на переказ розповідного тексту, а також самостійно виділяти фабульні запитання в тексті і адекватно реагувати на мовленнєве завдання, відбираючи матеріал для складання тексту розповідного характеру. Робота над малюнками до розповідних текстів повинна закріпити вміння учнів бачити всі об'єкти і розуміти, що всі вони потрібні, пов'язані між собою, і тому, складаючи розповідь, випускати їх з уваги не варто, інакше розповідь буде неповною і її важко буде зрозуміти. Крім цього, при складанні плану до розповідного тексту учні повинні запам'ятати, що він складається з 3-х складових: 1. Що було раніше? 2. Що було потім? 3. Чим закінчилася подія?

Після закінчення роботи над складанням розповідних текстів, слід провести порівняння розповідних текстів і описових. Діти повинні згадати, що описові розповіді вони склали за такими малюнками, де було зображено один об'єкт, а в розповідному — багато об'єктів. Описова розповідь йде за іншим планом, де обов'язково визначаються якісні ознаки. Спочатку потрібно визначити загальну ознаку, це все, що ми знаємо про цей об'єкт. Потім — суттєву і єдиничну ознаку. Єдиничні ознаки це те, що ми бачимо зором та можемо знайти на дотик, нюх, смак.

Ці порівняння роботи над текстами учні повинні записати в зошиті для уроків з компенсаторного розвитку. Адже ці записи будуть їм потрібні в 3 класі для продовження роботи над розповідними текстами творчого характеру.

7. ПІДХОДИ ДО КОНЦЕПЦІЇ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У Державному стандарті початкової загальної освіти, який запропоновано у 2011 році, виникли деякі зміни стосовно аналогічного Стандарту 2004 року. Так, у 2004 році була галузь, яка мала назву «Людина і світ», стосовно змісту пропонувалося декілька змістовних ліній. Дана галузь реалізувалася в навчальному курсі «Я і Україна». Розробкою програм та підручниками даної галузі займалися такі автори, як Н. М. Бібік, Л. С. Бондаренко, Н. С. Коваль, Л. К. Нарочна, Т. М. Байбара, В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, Р. А. Арцишевський і група співавторів, Т. О. Пушкарьова. Метою програм та підручників в основному було засвоєння учнями емпіричних уявлень змісту галузі. Позитивним на той момент в освіті було те, що завдяки оригінальному змісту Стандарту було запропоновано декілька варіантів підручників. Ринок підручників з даної галузі надав вчителям можливість вибирати потрібний підручник стосовно особливостей своїх учнів та навчальних закладів.

Недопрацюванням цих програм та підручників ми вважаємо те, що все це спрямовувало учителів на навчання дітей за традиційним типом. Відомо, що в традиційному пояснювально-ілюстративному навчанні учні не вміють вчитися, їх цьому не вчать, йдеться лише про зовнішнє керування вчителем працею учнів. Крім цього, експериментальними дослідженнями вчених (В. В. Давидов, Н. Ф. Талізін, Д. Б. Ельконін та ін.) доведено, що спрямування пізнання дітей емпіричним шляхом не виконує повною мірою завдань розвиваючого навчання, яке стає стратегічним напрямком сучасної освіти і ускладнює формування продуктів розумової діяльності (понять).

Державний стандарт початкової загальної освіти 2011 року також спрямовує практиків на навчання дітей за традиційним типом, тому у нових програмах із галузі «Людина і світ» у державних вимогах щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів пропонується надати емпіричні знання та уявлення про об'єкти навколишньої дійсності. Відомо, що емпіричні знання виробляються при порівнянні предметів та уявлень про них, що дозволяє виділити в них однакові, загальні якості. В основі емпіричного знання лежить спостереження за наочними об'єктами чи їх уявленнями, яке дає можливість відбивати їхні зовнішні якості. Тому методами пізнання об'єктів у Державному стандарті початкової загальної освіти 2011 року є спостереження та досліді.

Реалізуючи компетентнісний підхід до навчання, освітня галузь «Людина і світ» була змінена на такі дві галузі, як «Природознавство» та «Суспільствознавство», які реалізуються в таких навчальних курсах, як «Природознавство» та «Я у світі». Таким чином, загальний зміст галузі, який був у Стандарті початкової освіти 2004 року, лише отримав нові назви у Стандарті початкової освіти 2011 року та не зовсім зрозумілий підрозподіл інформаційної та виховної функцій.

Відомо, що теоретичним еталоном якості навчання є концепція навчально-виховного процесу, де навчання та виховання складають основну варіативну характеристику навчання як цілісності. В дидактичному аспекті

єдність навчання та виховання виявляється в єдності спільної мети формування особистості та необхідності забезпечення єдності інформаційної, розвивальної та виховної функцій навчання.

У результаті реалізації **інформаційної функції** навчання в учнів відбувається через збагачення змісту освіти за обсягом, який вони засвоюють.

Реалізація **розвивальної функції** передбачає ускладнення характеру зв'язків, які устанавлюються в свідомості учнів між елементами змісту, який засвоюється.

Виконуючи **виховну функцію**, учитель формує у школярів емоційно-ціннісне ставлення, поведінкові компоненти активності, які формують у дитини моральні принципи, соціальні цінності, установки, риси характеру, систему відношень до змісту освіти, до природи, суспільства, інших людей, до себе, до своєї діяльності та її результатів, до дійсності в цілому.

Звичайно, в такій послідовності функції описуються з метою дидактичного аналізу, в дійсності ж вони взаємодіють та взаємно обумовлюють одна одну. Єдність цих функцій має бути закладено як у змісті, так і в методах, які реалізують зміст освіти в процесі навчання.

Однак у нинішній час виявляється, що виховання опинилося загубленим системою освіти: комуністичні соціально-моральні ідеали залишилися в минулому, а капіталістичні ще не склалися. В Радянському Союзі оригінальна теорія виховання фактично була відсутня; все зводилось, переважно, до прямого впливу на вихованця як на «гвинтик» державної машини, ідеологічного тиску та політосвітньої роботи, тобто виховання було специфічною соціальною діяльністю (А. О. Вербицький, О. Г. Ларіонова). Саме цим впливом ми можемо пояснити розділення в освітній галузі «Людина і світ», яка була запропонована у Державному стандарті початкової загальної освіти від 2004 року на дві освітні галузі: «Природознавство» і «Суспільствознавство» в Державному стандарті початкової загальної освіти 2011 року.

На наш погляд, виховна функція, за такою подачею навчального змісту в 1-2 класах звужена, що призводить до порушення цілісності уявлень про світ. Реальність, яка пізнається дитиною, має певну структуру, яка складається зі знань про людину, суспільство, природу. Найбільше значення для дитини 1-2 класу має реальність повсякденного життя, тобто знання про людину, саму дитину. Саме в цій інформації про навколишню дійсність дитина максимально активна, тому що знання про саму дитину (людину) створюють максимальні умови для її виживання та адаптації до середовища. Надалі саме ці знання стануть «міркою» з опанування такого матеріалу, як суспільство та природа, тому що подальші знання учні будуть усвідомлювати через призму свого «Я», порівнювати їх із собою, зі своїми відчуттями, можливостями, бажаннями.

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

Цілеспрямована систематизація знань дітей про себе (людину) та суспільство допоможе підвести їх до змістової лінії «Природа» та усвідомити те, що людина — це частина природи.

Таке розташування матеріалу дозволить виробити в учнів системні знання про людину, суспільство, природу на основі опанування загальними способами пізнання та відображення себе у світі. Крім цього, такі виховні завдання, як «власне Я, віра у свої сили, здібності»; виховання соціальної активності та інше, повинні виховуватися не з 3-4 класу, а раніше. Тим паче, що це вже закладалося в дошкільному навчанні, а зараз у 1-2 класах воно не має продовження. Крім цього, Л. І. Сонцева відмічає, що соціальна ізолюваність спеціальних навчальних закладів приводить до слабкої адаптації сліпих та слабозорих учнів до навколишнього середовища. Це проявляється в соціальній замкнутості, зниженні зацікавленості до контактів, обмеженості внутрішнього світу, відірваності від реальної дійсності. Тому саме акцент на соціальний розвиток сліпих і слабозорих учнів, активне засвоєння та присвоєння ними знань, соціального досвіду нормативної поведінки стає пріоритетним у вихованні та розвитку цієї категорії дітей. Тому що саме це допоможе учням у достатній мірі змінитися, і буде створювати оптимальні умови для інтеграції в майбутньому їх у суспільство зрячих.

Тому ми вважаємо, що і в Державному стандарті початкової загальної освіти 2011 року для дітей з глибокими порушеннями зору таку освітню галузь як «Людина і світ» та її змістовні лінії змінювати не варто. Тобто зміст початкової освіти для освітньої галузі «Людина і світ» потрібно подавати укрупненим шляхом: **«Людина»** (людина як особистість, людина серед людей), **«Суспільство»** (людина в суспільстві, людина і світ), **«Природа»** (об'єкти природи, її взаємозв'язки, Земля — планета Сонячної системи, Україна на планеті Земля, рідний край, охорона збереження природи). Ці змістові лінії потрібно подавати в горизонтальному плані початкової освіти (тобто у кожному класі), у вертикальному плані ці змістовні лінії будуть доповнюватися матеріалом та поглиблюватися за змістом знань (тобто від класу до класу).

Саме такий підхід до опанування з природознавчої дисципліни пов'язано з філософією освіти, яка вбачає фундаментальність освіти в цілісному баченні людини, суспільства, і природи, забезпечуючи, таким чином, методологічне та світоглядне підґрунтя освіти. Але щоб виконати завдання сучасної освіти, які спрямовані на активні конструктивні взаємодії учнів з реальіями сучасного стилю життя, де дитина може виступати суб'єктом соціальної практики, змістовну лінію «Суспільствознавство» в 3-4 класах, слід додатково винести окремо, як це пропонується, та крім цього розширити, на наш погляд, у діяльнісному плані.

Тобто завдяки змістовній лінії «Суспільство» в складі такої галузі як «Природознавство» в 1-4 класах дитина з глибокими порушеннями зору буде отримувати потужні теоретичні знання про суспільство, а в 3-4 класах в освітній галузі «Суспільствознавство» буде практично самостійно виконувати соціальні ролі, які їй необхідні для життя. Наприклад, в 1-2 класах учні навчаються спілкуватися за схемою: учитель-діти, діти-учитель-діти, діти-діти. Завдяки дидактичній грі «Маленький учитель» з першого уроку «Природознавства» та з першого класу діти навчаються самостійно спілкуватися з однокласниками, приміряючи роль учителя на себе. Отримуючи вміння та досвід самостійно спілкуватися зі своїми однолітками, які мають вади зору, та вико-

нувати роль учителя. В 3-4 класах урок суспільствознавства спочатку проводиться в школі слабозорих учнів у присутності гостей — нормальнозорих ровесників. Наприкінці уроку всі діти разом підводять підсумок. Потім у ролі гостей опиняються слабозорі учні в масовій школі, де все повторюється спочатку. В подальшому урок суспільствознавства проводиться спільно для нормальнозорих і слабозорих, вчителі по чергово проводять урок суспільствознавства. Таким чином, учні практично зможуть проявити свої знання, вміння, та досвід, які отримали в 1-2 класах: показати свою компетентність у спілкуванні, де обов'язково виявляться такі компетенції учнів, як, вміння відрекомендуватися, проаналізувати, виділити, сформулювати та оцінити те, що сподобалася в поведінці та відповідях одноліток.

Отже, учні отримують необхідний досвід у розширенні соціальних стосунків та творчої діяльності, а зміст освітньої галузі «Суспільствознавство» отримує проектування змісту виховання. Тому що про засвоєння знань можна стверджувати лише з компетентної практичної дії та вчинку, на основі отриманої інформації. Тільки навчальна інформація, яка засвоєна на рівні особистісних смислів стає знанням дитини, яке виступає в якості орієнтувальної основи, засобу здійснення компетентної практичної діяльності.

Процес навчання в школах сліпих і слабозорих розглядається в Україні як співвідношення спеціального і загального. **Розглянемо спеціальне.**

Доведено, що в учнів 1-2 класів дефекти зору є першопричиною відхилення від норми. Ці дефекти утруднюють і обмежують спілкування дитини з ровесниками та дорослими, перешкоджають накопиченню індивідуального досвіду, що в свою чергу негативно впливає на розвиток пізнавальних інтересів дітей, на формування навчально-пізнавальної діяльності та створює труднощі під час засвоєння матеріалу програми. У школярів цього віку, особливо в першокласників, аномальний фактор гальмує розвиток і утруднює формування компенсаторних можливостей.

Затримка в розвитку учнів 3-4 класів зумовлена прорахунками шкільного навчання. При цьому доцільно говорити про корекцію пізнавальної діяльності школярів, тому що в цьому віці соціальні фактори виявляються у відносній незалежності від аномальних. Корекція позначає локальний характер дій виправлення деяких недоліків, неправильності в навчальній діяльності дітей з глибокими порушеннями зору, які не потребують корінних змін процесу або явищ, що коригуються. Загалом же навчання і виховання сліпих і слабозорих, як і в масовій школі, має розвиваючий характер (О. І. Зотов, О. Г. Литвак).

Відсутність або глибоке порушення зору може приводити до повної або часткової несформованості уявлень, образи біологічних об'єктів найбільш складні для сприймання часто-густо неповні, фрагментарні, а іноді викривлені. Практика показує, що діти з глибокими порушеннями зору приходять до школи з дуже бідним сенсорним досвідом, особливо ті, хто не мав дошкільної підготовки.

Щоб скоротити розрив у знаннях, вміннях і досвіді сліпих та слабозорих учнів молодших класів, нормалізувати їхні можливості сприймати матеріал шкільної програми, школярам надається спеціальна допомога.

З 1977 року в навчальний план шкіл сліпих та слабозорих В. А. Феоктистовою було введено корекційні заняття з розвитку пізнавальної діяльності учнів початкової школи. Вченим було науково обгрунтовано їх наявність, визначені цілі, зміст, особливості. Однак з 2004 року в Україні ці заняття отримали назву «корекція вад розвитку», а з 2013 року пропонується ці заняття називати «заняття з психічного розвитку». Але ця зміна назв занять не є теоретично обгрунтованою, і тому суперечить теоретичним основам тифлології, які запропонувала В. О. Феоктистова. Так, у свій час вона застерігала, що визначення «психічний розвиток» дуже широке. Психічний розвиток передбачає формування таких процесів, як: відчуття, сприймання, пам'ять, почуття, мислення, мовлення. Тому «Основним змістом такого виду спеціальних корекційних занять є не ізольоване від навчального процесу «тренування» відчуття, сприймання, пам'яті, почуттів та інше, а формування пізнавальної активності, узагальнених способів пізнавальної діяльності».

Аналіз діючих корекційних програм показав, що існуючий зміст спеціальної освіти не зовсім відповідає потребам суспільства, оскільки спрямовує навчання сліпих та слабозорих учнів **лише на стимуляцію та підтримку, але недостатньо сприяє потрібному розвитку** дітей з глибокими порушеннями зору, не забезпечує вчителів засобами керівництва організацією розвиваючого навчання цієї категорії дітей.

З 1996 року нами було переглянуто принципові підходи до відбору змісту і методики спеціального навчання в напрямку приведення їх у відповідність до посилення розвиваючої функції освіти шляхом цілеспрямованого розвитку компенсаторних процесів у дітей з глибокими порушеннями зору, як реалізації своєрідного шляху у навчанні. Спеціальні корекційні заняття за новим змістом отримали назву уроків з компенсаторного розвитку. У 2002 році вийшла наша програма компенсаторного розвитку сліпих учнів шкіл-інтернатів для дітей з вадами зору 1-4 класів, яка отримала гриф Міністерства освіти і науки України (№ 1/11-4787 від 21.12.2001).

Слід відмітити, що таке спеціальне навчання в освіті сліпих та слабозорих учнів, де використовують методи, прийоми та засоби, які допомагають опануванню таких освітніх завдань, які в умовах норми досягаються традиційними засобами, немає місце в освітніх програмах здорових однолітків. Ці «обхідні» шляхи допомагають ввести дитину з глибокими порушеннями зору в освітній простір, який формується культурними традиціями навчання **в умовах спеціальних освітніх закладів**.

В основі спеціальної освіти знання про навколишню дійсність (Л. І. Сонцева). Ця тематика дуже специфічна для дітей з глибокими порушеннями зору. **По-перше**, формування поняття про предметний світ є істинною сферою компенсації зорових порушень, **по-друге**, знання з предметного світу найбільш складні для сприймання їх сліпими та слабозорими дітьми і потребують спеціальних умов для роботи: а) збільшення часу на знайомство з матеріалом; б) обов'язкова наявність унаочнення; в) опанування школярами алгоритму зорової і дотикової діяльності; г) керівництво вчителя процесом сприймання предметного матеріалу; д) ділення дітей на підгрупи. Сутність спеціального в навчанні дітей з глибокими порушеннями зору в опануванні

способів і прийомів учбово-пізнавальних дій, що забезпечують відновлення порушеної взаємодії школяра з навколишнім середовищем. Спеціальне навчання має характер випереджаючого розвитку, яке проходить цілеспрямовано в напрямку формування теоретичного мислення, усного зв'язного мовлення, свідомості як основи компенсаторного розвитку. В результаті цього в учнів відбувається становлення психічних новоутворень (теоретичного мислення, усного зв'язного мовлення, самосвідомості), їх формування і подальший розвиток. Тому основою спеціального навчання є не стільки коригування недоліків навчання, хоча і це певною мірою повинно бути, а діяльний розвиток компенсаторних можливостей школярів.

Теоретичне мислення суттєво відрізняється від емпіричного. **По-перше**, теоретичні знання виникають шляхом аналізу ролі та функції деякого особливого відношення усередині цілісної системи, яка служить генетичною початковою основою всіх її проявів.

По-друге, теоретичні знання, які виникають на основі перетворення предметів, відображають їх внутрішні відношення та зв'язки, завдяки чому виходять за межі чуттєвих уявлень.

По-третє, в теоретичних знаннях фіксується зв'язок реально існуючого загального відношення цілісної системи з її відмінними виявленнями, зв'язок загального з одиничним.

Методом теоретичного мислення є мисленнєвий експеримент, який оперує поняттями. Мати поняття про об'єкт — це вміти подумки відтворити його зміст: загальне, суттєве, одиничне та будувати його.

Спеціальне навчання здійснюється відповідно до принципу посилення педагогічного керівництва розвитком дітей, до змісту якого входять: формування сенсорного досвіду, розвиток дотикової діяльності; інтелектуалізація учбово-пізнавальної діяльності. Ця додаткова допомога сприяє суттєвому розвантаженню змісту програми освітнього стандарту «Людина і світ», а саме: зменшити обсяг матеріалу на вивчення тем з «Природознавства». Це в свою чергу допомагає ввести нові теми, які зберігають тенденцію до поновлення та поширення знань дітей. Додаткова допомога, тобто «обхідні» шляхи, допоможуть ввести дитину з глибокими порушеннями зору в освітній простір, який формується культурними традиціями навчання в умовах спеціальних освітніх закладів.

Але ці наукові результати не отримали своєї реалізації в Державному стандарті спеціальної початкової загальної освіти. Це, **по-перше**, негативно буде відбиватися на розвитку учнів з глибокими порушеннями зору, їхніх можливостях опанувати навчальний матеріал. **По-друге**, це затримує науково-пошукову роботу з оптимізації навчання та розвитку сліпих та слабозорих учнів.

Практика навчання дітей з глибокими порушеннями зору з нормальним інтелектом показує, що сліпі та слабозорі діти отримують цензову освіту, яка як і в масовій школі має розвиваючий характер. Цілі, завдання і очікувані результати їх навчання в школі ідентичні з нормальнозорими однолітками. **Що ж нового сьогодні у загальному?**

У другій половині минулого століття європейською, російською та українською освітою було заявлено, що шляхом від кризи в освіті є перехід

до нової освітньої парадигми, а саме до компетентнісного підходу. Тобто в процесі навчання учні повинні набути конкретних практично-орієнтованих знань та розвинути певні соціально важливі якості, володіння якими допоможе їм стати успішними в житті. Компетентнісний підхід — це новий тип навчання, який несе в собі нову модель організації освітньої практики. Причиною цього є прагнення підвищення конкурентної здібності випускників шкіл на ринку праці та рівень їхньої підготовки з орієнтацією на міжнародні стандарти.

Термін «компетенція» (від лат. *competo* — здобуваю, відповідаю, підходжу) означає коло питань, у яких людина добре орієнтується, володіє знанням і досвідом.

Компетенції відносяться до діяльності, компетентність характеризує суб'єкта діяльності. Поняття «компетентність» ширше, ніж поняття «знання, уміння, навички», воно включає їх у себе. Компетентна в певній галузі людина володіє відповідними знаннями та здібностями, які дозволяють їй ефективно в ній діяти.

В цілому ж обидва поняття відображають цілісність та інтегральну сутність результату освіти на будь-якому рівні та аспекті.

Компетентність можна розглядати як досвід різної діяльності, результатом якої є вміння, здібності, особистісні орієнтації. Вони формуються в процесі навчання поступово, від класу до класу, тобто горизонтально. Умовно можна виділити три рівні компетентності: ключові, загальнопредметні, предметні.

Ключові компетенції є універсальними і відносяться до спільного змісту освіти. Вони допомагають учням:

- вчитися,
- бути успішними в подальшому навчанні,
- бути успішними в подальшому житті.

На сьогодні класифікація ключових компетентностей відсутня, але можна говорити про такі групи ключових компетенцій, як:

- інформаційні,
- розвиваючі (інтелектуальні),
- комунікативні.

Загальнопредметні компетенції відносяться до низки навчальних предметів і освітніх галузей.

Предметні компетенції відносяться до певного предмета, освітньої галузі.

Умови компетентнісного навчання дітей з глибокими порушеннями зору

Рівні компетенцій	Діяльна форма компетенцій		
	Інформаційні	Розвиваючі	Комунікативні
Ключові	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння того, що поскаржитися, попросити допомоги — це нормально, необхідно, не соромно, не образливо; - уміння самостійно користуватися підручником; - уміння самостійно здійснювати пошук, аналіз та відбір необхідної інформації, зберігати та передавати її; - уміння звернутися до дорослих під час труднощів у навчальному процесі. 	<ul style="list-style-type: none"> - формування вдумливого ставлення до навчальної діяльності; - розвиток вмінь самостійно діяти в процесі пізнавальної діяльності на основі оволодіння способами здобування знань; - розвиток в учнів самостійності і здібності до самоорганізації; - формування та розвиток культури мислення. 	<ul style="list-style-type: none"> - уміння взаємодіяти з оточуючими в групі, колективі; - опанування етикою взаємовідношень в колективі ровесників, у сім'ї; - уміння приймати соціальні ролі; - опанування вміннями ставити запитання.
Загальнопредметні	<ul style="list-style-type: none"> - уміння самостійно виявляти особливості та логіку побудови текстів різних видів: описових, розповідних; - уміння самостійно складати тексти різного призначення: описових, розповідних; - формування основ знань, умінь з природознавства та суспільствознавства; - виховання дбайливого ставлення до природи; - дотримання правил поведінки в природі; 	<ul style="list-style-type: none"> - уміння працювати за інструкцією; - уміння самостійно виділяти головне та необхідне; - придбання досвіду рефлексії; - уміння самостійно працювати за планом; - уміння самостійно складати план; - уміння самостійно аналізувати та порівнювати способи діяльності своїх однокласників; - уміння здійснювати самооцінку своєї навчально-пізнавальної діяльності; 	<ul style="list-style-type: none"> - уміння працювати в групах, колективі; - уміння вести діалог, монолог; - уміння виконувати ролі; - уміння представляти себе, свій клас; - уміння бути ведучим у діалозі; - уміння виконувати роль вчителя, членів сім'ї.

	<ul style="list-style-type: none"> - володіння елементами екологічної грамотності. 	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток свідомого використання культури дотикової роботи у процесі дій з об'єктами навколишньої дійсності. 	
Предметні (природознавство та суспільствознавство)	<ul style="list-style-type: none"> - знання основних норм оцінювання вчинків і дій людей у суспільстві; - знання основних прав дитини; - знання правил особистої гігієни, режиму дня; - знання правил та вмінь догляду за кімнатними рослинами; - уміння адекватно оцінювати свої сили, розуміти, що можна та що не можна в їжі, фізичному навантаженні. 	<ul style="list-style-type: none"> - розвивати інтерес до природознавства та суспільствознавства; - уміти здійснювати логічні операції: аналізу, синтезу та інші; - уміти розуміти схеми; - уміння використовувати схему в своїй пізнавальній діяльності; - уміння самостійно будувати схеми в своїй пізнавальній діяльності; - розвиток пізнавальної потреби у навчанні. 	<ul style="list-style-type: none"> - уміння почати та підтримати розмову, задати питання, висловити свої наміри, прохання, побажання, побажання, побажання, завершити розмову; - уміння коректно виразити відмову та незадоволення, вдячність, співчуття; - засвоєти культурні форми вираження своїх почуттів.

Формування компетенцій потребує використання нових підходів у навчанні: застосування сучасних технологій навчання, виховання і скерованої діяльності. Всі ці пріоритети вкрай важливі і для спеціального в освіті дітей з глибокими порушеннями зору, тому що освіта останніх реформується не автономно, а в межах єдиного для всієї освітньої системи законодавства. Тому сьогодні спеціальна освіта повинна трансформуватися, освоюючи кращі досягнення загальноосвітньої школи. Формування ж основ теоретичного мислення, яке є необхідною основою компенсації зору та компетентнісний підхід у навчанні сліпих та слабозорих учнів молодших класів **будуть доповнювати одне одного, чинити можливою та доцільною їх інтеграцію.**

Єдність законів розвитку дітей з глибокими порушеннями зору та нормальнорозорих обумовлює використання спільних **новітніх сучасних освітніх технологій: когнітивного та контекстного підходів, які будуть сприяти реалізації компетентнісного підходу в навчанні та формуванню теоретичного мислення сліпих та слабозорих учнів в умовах спеціального навчання.**

Метою навчання стає «вирощування» особистісного потенціалу дитини, виховання його здібностей до компетентної діяльності в майбутніх життєвих предметних та соціальних ситуаціях та цілеспрямоване введення в культуру освітньої галузі «Людина і світ» з наданням практичної спрямованості виховання школярів з глибокими порушеннями зору, які допоможуть удосконалити навчальний процес у тому, щоб наблизити рівень

підготовки молодших учнів до такого рівня, який буде необхідним у середніх класах.

Змістом навчання стає все те, що забезпечує досягнення цієї мети. **Відбір змісту навчання здійснюється з двох джерел: зі сторони науки загальної та спеціальної й сторони предметно-практичної діяльності.** Сучасні філософія освіти, дидактика та педагогіка розглядають теоретичний еталон якості навчання як концепцію навчально-виховного процесу, де навчання та виховання складають основну варіативну характеристику навчання як фундаментальності, яка включає головну **ідею цілісного взаємозв'язаного бачення людини, суспільства і природи.** Тобто **предметна й соціальна компетентності — взаємозв'язані компоненти, які опускати чи роз'єднати не можна.**

Тифлопедагогіка та тифлопсихологія стверджують, що цілеспрямоване формування соціальної компетентності повинно початися якомога раніше, саме це може попередити виникнення небажаних рис особистості сліпих і слабозорих: невпевненість у собі, підвищення особистісної тривожності, недостатня сформованість комунікативних умінь.

Предметно-практична діяльність з опанування теоретичного мислення, як основи компенсації зорової недостатності дітей з глибокими порушеннями зору, потребує певну логіку побудови навчального процесу, яка враховує логіку формування понять. Поняття виступає як форма відбиття об'єкта та як особлива розумова дія, за рахунок формування таких розумових дій, як: загальне, особливе, одиничне, а також розумових операцій: аналіз, синтез, рефлексія.

Таким чином, у фундамент навчальної галузі «Людина і світ» закладається системна основа предмета науки та логіки системного розкриття цього предмета, проектується зміст і діяльність його системного засвоєння. Зміст стандарту спеціальної освіти з цієї галузі залишається незмінним із загальноосвітніми вимогами масової школи, змінюється лише порядок подачі матеріалу згідно особливостей навчання сліпих та слабозорих учнів в умовах спеціального навчання. Саме такий підхід сьогодні до реалізації галузі «Людина і світ» співпадає з поглядами російського вченого Л. І. Сонцевої, яка вважає, що зміст загальноосвітніх предметів у школах сліпих та слабозорих повинен бути корекційним і не повинен копіювати зміст предметів, які вивчаються у масовій школі.

ВИСНОВКИ

Відомо, що спеціальних підручників для слабозорих учнів 1-2 класів з курсу «Я і Україна» немає. Тому вони навчаються за підручниками масової школи таких авторів, як Н. М. Бібік, Н. С. Коваль. В останні роки з'явилися підручники таких авторів, як Р. А. Арцишевський, С. П. Балашова. Аналіз цих підручників показав, що їх тексти дуже популярні за змістом. Робота за ними спрямована лише на пізнання об'єктів навколишньої дійсності за пропонуваними малюнками, запитаннями вчителя та практичними завданнями: намалюй, розфарбуй, зроби сам, відгадай, кому краще живеться і т. ін. Все це призводить до того, що учень схоплює поверхневий зміст тексту, без його суті з доступною йому глибиною, не звертаючись до контексту, і це викликає в учня низький рівень розуміння, який утруднює самостійне слововживання школяра, яке відображається в невмінні ними описати, пояснити, витлумачити отримані знання про об'єкти навколишньої дійсності. Такий рівень знань дітей не відповідає сучасним вимогам освіти.

Перебудова суспільства потребує використання в навчанні дітей нових креативних технологій, які значно модернізують шкільну освіту, завдяки конструюванню підручників нового покоління. Поняття технології в педагогічній діяльності розглядається як синтез теоретичного, прикладного та процесуального, як єдність теоретичних та прикладних положень, механізму їх реалізації в конкретному оточенні, в часі та в просторі. Для нас особливо актуальними є такі освітні технології, як розвивальне навчання за теорією Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова, а також контекстне навчання і когнітивний підхід до побудови текстів навчальних підручників. Самі ці технології складають основу компетентнісного підходу сучасного навчання.

В основі розвивального навчання за теорією Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова є цілеспрямоване формування основ теоретичного мислення, яке, на думку психологів (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, С. Д. Максименко та ін.), несе у собі найбільший розвиваючий потенціал особистості. Теоретичне мислення в учнів формується завдяки цілеспрямованому вихованню розумових дій (загальне, особливе, одиничне) та операцій (аналіз, рефлексія, синтез). Опанування розумовими діями відбувається за допомогою вироблення логічного інструментарію мислення: порівняння, абстракції, конкретизації.

За навчанням з теоретичного типу узагальнення реалізація принципу єдності навчання та розвитку отримує нове пояснення: в якості вихідного приймається положення про те, що навчання повинно базуватися не просто у відповідності з розвиненими пізнавальними структурами учня, які вже на даний момент у нього наявні а, навпаки, **навчання повинно виступати на етапі їх дозрівання в якості стимулу прискорення їх розвитку.**

При конструюванні змісту шкільного підручника необхідно створювати такі типи текстів, як: виявлення ознак понять, вибір ознак понять, встановлення зв'язків між поняттями, категоризація, збагачення, перенесення, згортання (В. В. Давидов, В. І. Панов, М. О. Холодна).

Формування понять обов'язково потребує опори на малюнки як методичного компоненту технології використання предметного навчання та дидактичних ігор.

Завдяки роботі з малюнками, з якої завжди починається діяльність учнів з формування понять, діти розуміють зміст таких компонентів поняття, як загальне, особливе, одиничне. Дидактична гра в навчальній діяльності розглядається як педагогічна технологія, яка допомагає керувати навчально-пізнавальною діяльністю та взаємодією школярів.

Контекстне навчання пропонує розробляти тексти підручника у формі контексту, тобто закінчені тексти в змістовому відношенні, які створюють умови для формування понятійного досвіду учнів з урахуванням його основних компонентів. Контекстне навчання обов'язково включає принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування, а також постійний контроль, які є необхідними умовами розвитку мислення та інших вищих психічних функцій.

Під когнітивним підходом до побудови тексту розуміється використання візуальної (графічної) мови (схеми), яка призначається для описання структури діяльності, для систематизації, структуризації, наочного подання і формалізації знань у навчанні. Завдяки схемам, учні не тільки краще та швидше запам'ятовують навчальний матеріал, а й отримують можливість самостійно мислити і аналізувати, планувати і контролювати свою інтелектуальну діяльність.

Таким чином, підручник нового покоління для слабозорих учнів молодших класів, завдяки використанню нових креативних технологій, буде розширювати можливості школярів у сприйманні текстового матеріалу, які стануть умовами їх подальшого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баксанский О. Е. Когнитивный образ мира : научная монография / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер. — М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. — 224 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1982. — С. 133.
3. Гельфман Э. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Гельфман, М. Холодная. — СПб. : Питер, 2006. — 384 с.
4. Егидес А. П. Лабиринты мышления, или Учеными не рождаются / А. П. Егидес, Е. М. Егидес. — М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. — 320 с.
5. Зенкин А. А. Когнитивная компьютерная графика / А. А. Зенкин. — М. : Наука, 1991. — 192 с.
6. Знаков В. В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии / В. В. Знаков. — М. : Изд-во «Институт психологи РАН», 2007. — 479 с.
7. Колеватов В. А. Социальная память и познание / В. А. Колеватов. — М. : Мысль, 1984. — С. 133.
8. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 352 с.
9. Миклин А. М. Категория развития в марксистской диалектике / А. М. Миклин, В. А. Подольский. — М. : Мысль, 1980. — 166 с.
10. Parondjanov V. D. Intensification of the Students' Intellect and the Theory of Intensive Distance Education / V. D. Parondjanov // Distance Learning and New Technologies in Education: Proc. Of the First International Conference on Distance Education in Russia. — М. : Association for International Education, 1994. — P. 415, 416.
11. Покутнева С. О. Науково-теоретичні засади формування змісту навчання в освітній галузі «Людина і світ» у школах для дітей з глибокими порушеннями зору: монографія / С. О. Покутнева. — К., 2008. — 204 с.
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; [пер. с англ.]. — М. : «Когито-Центр», 2002. — 396 с.
13. Уланович О. И. Психолінгвістика / О. И. Уланович. — Минск : Изд-во Гревцова, 2010. — 240 с.
14. Шиловська О. М. Особливості функціонування наративу у дітей та дорослих / О. М. Шиловська // Актуальні проблеми психології. Том 2. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. — К., 2002. — Вип. 2.
15. Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. Том 2. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. — К., 2002. — Вип. 2.

ДОДАТКИ

КРИТЕРІЇ оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з порушеннями зору з галузі «Людина і світ»

Відомо, що реформування загальної середньої освіти передбачає методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток дитячої особистості, формування у школярів основних компетентностей. Розвиток ми розглядаємо як закономірні якісні зрушення в рівні та формі різних видів діяльності, що привласнюються індивідом. Ці зрушення не настають в результаті засвоєння будь-якого предметного поняття або вміння. Вони вимагають, принаймні, двох умов: по-перше, привласнення системи знань і вмінь, по-друге, привласнення загальних форм і операцій мислительної діяльності, що лежать в її основі.

Реформування загальної середньої освіти стосується й таких компонентів навчально-виховного процесу, як перевірка і оцінювання навчальних досягнень, набутих учнями в результаті навчання. Сьогодні система контролю і оцінювання навчальних досягнень школярів з важкими порушеннями зору ставить таке важливе соціальне завдання: розвинути у них уміння перевіряти і контролювати себе, критично оцінювати власну діяльність, виявляти помилки і знаходити шляхи їхнього усунення.

Об'єктами систематичного контролю й оцінювання даного курсу, який включає такі предмети, як «Навколишній світ» та «Природознавство», є:

— **система знань та уявлень**, які конкретизуються в програмі і підручниках. На сьогодні з вищезазначених предметів існують наступні програми і підручники: 1) авт. Бібік Н., Коваль Н. (1-2 класи); Байбара Т. М., Коваль Н., Нарочна Л. (3-4 класи); 2) авт. Ільченко В, Гуз К.; 3) авт. Арцишевский Р. і група співавторів; 4) авт. Пушкарьова Програма «Росток» інтегрованого курсу «Навколишній світ». Всі автори будують свої програми на основі змістовних ліній, запропонованих у Державному стандарті загальної початкової освіти. Але знання за цими змістовними лініями синтезовано авторами за різними темами і принципами. Школа має право вибирати будь-яку програму для своєї роботи.

— **практичні та інтелектуальні вміння**.

Спроможність спостерігати і розпізнавати об'єкти навколишньої дійсності для дітей з глибокими порушеннями зору є найбільш актуальним і специфічним моментом їхнього навчання. Існує добре відомий усім вираз: «Сліпий бачить руками», оскільки він може пізнавати об'єкт тільки в тому випадку, якщо знаходиться стосовно нього в безпосередній близькості і може сприйняти його всіма можливими для нього засобами. Тому при повній втраті зору провідне значення набуває тактильно-слухо-кінестетичний засіб сприймання; в учня із залишковим зором — зорово-тактильно-слуховий. Слабозорий учень у процесі навчання використовує неповноцінний зір, що вносить певну своєрідність у його розвиток, через що його навчання має проводитися на полісенсорній основі чуттєвого пізнання дійсності. Тому всі діти з глибокими порушеннями зору мають опанувати певну культуру дотику. Культура дотику включає усвідомлене використання обох рук — бімануальний дотик і певний порядок виконання дій, їхню планованість: спочатку легкими рухами обох рук обстежується весь предмет

за його контуром, а після цього йде детальне обстеження окремих частин і, нарешті, знов обмацується предмет у цілому, збагачений окремими деталями. Використання бімануального дотику в процесі пізнання обумовлюється розподілом сенсорно-рухових функцій рук. У правій кінестезія більш розвинута в правій руці, яка здійснює, головним чином, рухові функції. Ліва рука більш спеціалізована на тактильному розпізнаванні, тому здебільшого здійснює функції самоконтролю і самооцінки. У лівій — навпаки. Тому для отримання об'єктивної інформації про об'єкти пізнання необхідна робота обох рук з підключенням наявних залишків зору.

Учень повинен уміти:

- самостійно аналізувати об'єкти навколишньої дійсності, порівнювати їх, класифікувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, будувати зв'язні висловлювання, оцінювати свою діяльність;
- самостійно спостерігати предмети та явища природного і соціального оточення; виконувати практичні роботи, використовуючи план, фіксувати результати своєї діяльності, виробляти її аналіз, працювати з підручником, зошитом;
- дотримуватись правил спілкування (уважно слухати співрозмовника, не перебивати його, вміти висловити незгоду щодо думки співрозмовника так, щоб не образити його), норм поведінки.

Навчальні досягнення учнів можуть бути різнорівневими.

Характеристика рівнів навчальних досягнень учнів визначається за такими показниками розумового розвитку:

- самостійність (потребує постійної, часткової, незначної допомоги педагога, виконує самостійно);
- аналіз (елементарний; різнобічний, але недостатньо повний; повний і системний);
- синтез (однобічний; недостатній, з переважанням аналізу; повний і тісно поєднаний з аналізом; системний);
- перенос (вужький — перенос знань буде відсутній; задовільний — поступовий перенос; миттєвий — широкий перенос);
- переключення (відсутнє; ускладнене; недостатнє; добре).

Ступінь опанування розумових і практичних дій:

- порівняння (не володіє; володіє частково; повністю володіє);
- абстрагування (не володіє; володіє частково; володіє повністю);
- узагальнення (не володіє; володіє інтуїтивно; усвідомлене);
- за формою (матеріальне; матеріалізоване; зовнішньомовленнєве; розумове);
- за ступенем узагальнення (істотні ознаки не виділяє, контроль відсутній; інтуїтивне виділення істотних ознак, частковий контроль; усвідомлене виділення істотних ознак, повний контроль; довільне виділення істотних ознак, довільний контроль);
- міра засвоєння (інтуїтивне, усвідомлене);
- засоби сприймання (тільки мономануальний дотик; тільки залишковий зір; бімануальний дотик; залишковий зір і бімануальний дотик;

- розгорненість дій (відсутність планомірності; недостатня планомірність; повне дотримання планомірності; автоматизація дій);
- оцінка діяльності (негативне відношення; байдуже; позитивне).

Перевірка знань учнів здійснюється різними способами: усне опитування, виконання письмових і практичних робіт.

Світ навколо тебе

Рівні
Початковий

Критерії оцінювання

Учень засвоїв знання у формі окремих фактів, елементарних уявлень. Тотально сліпий учень лише із серйозною поетапною допомогою педагога може розпізнати і назвати наведені об'єкти природного і соціального оточення. Під час самостійного обстеження наочності дії учня носять хаотичний характер, планомірність дотикових дій відсутня. Самостійне впізнання добре відомих предметів відбувається дуже повільно і зі значними помилками. Лише з допомогою учителя та досить повільно, однослівно відповідає на запитання, але знання матеріалу нечітке, приблизне. Сприйняття засобів наочності у тотально сліпого відбувається в основному лише на основі мону мануального дотику (задіяно ведучу руку: у праворуких — праву, у ліворуких — ліву), у сліпого із залишковим зором і слабозорого — тільки на основі недосконалого зору. Самоконтроль відсутній. Засвоєння навчального матеріалу в процесі навчальних діяльностей потребує суттєвої стимуляції, його осмислення відбувається на рівні поверховного ознайомлення. Важко переключається, самостійно переключитися не може. Мисленнєві операції порівняння і абстрагування виконує лише за допомогою педагога, але занадто повільно, самостійно ними не володіє. На цьому рівні розвитку учень починає встановлювати взаємодію з предметами, внаслідок чого у нього тільки починає формуватися ставлення до предметів оточуючої дійсності, тому узагальнення ще відсутнє, оскільки немає необхідної основи, знання про предмети оточуючої дійсності остаточно не сформовані; перенос знань відсутній, учень засвоїв знання без достатнього їх розуміння; для формування уміння використати засвоєний матеріал у нових умовах потребує довготривалої допомоги педагога; розумові операції ще не усвідомлені, і учень не може пояснити свої дії. Володіє елементарним аналізом і одностороннім синтезом. Елементарний аналіз породжує гальмування, внаслідок чого лише одиничні сигнали від об'єктів оточуючої дійсності чи інформація пізнавальних завдань досягають кори головного мозку. Самостійно враховувати будь-які ознаки об'єктів не може, ознаки зливає з предметом і має труднощі в їх роз'єднанні. Суттєві властивості предмета учень може виявити лише за наявності реального об'єкта і спрямовуючої стимуляції педагога. Слабозорий, працюючи зі знайоמוю наочністю потребує епізодичної допомоги педагога.

Спостерігається непристосованість до життя, тому сліпий і слабозорий проявляють індиферентне ставлення до праці, людей, навчання, не можуть себе обслуговувати, обстежувати предмети, допомагати дорослим; не розуміють властивостей різних якостей особистості (скромний, чуйний, охайний та ін.), не прагнуть дотримуватися правил культури поведінки. Перевагу віддають урокам, що мають практичну спрямованість, на яких найменш вимагається застосування інтелектуальних умінь.

Середній

У процесі навчання (під час проведення спостережень, дослідів, практичних робіт, виконання письмових завдань) учень потребує часткової допомоги учителя. Володіє різнобічним, але недостатньо повним аналізом, в мисленнєвих діях аналіз переважає над синтезом (недостатній синтез). Самостійно засвоювати матеріал не спроможний. Сприймаючи засоби наочності, тотально сліпий використовує бімануальний (дворукий) дотик, сліпий із залишковим зором і слабозорий — лише недосконалий зір. Працюючи з наочністю, як правило, допускає багато зайвих рухів, оскільки його дії ще не набули певної точності і стійкості. При обстеженні наочності проявляє недостатню планованість дотикових дій, під час упізнання об'єкта потребує часткової допомоги педагога. На репродуктивному рівні може відтворити незначну частину навчального матеріалу, намагається самостійно контролювати свої дії за допомогою зовнішнього мовлення.

Самостійні висловлювання про знайомі предмети і явища некоректні дійсності відображають дані чуттєвого характеру і здобуті знання, але вони недосконалі: а) наявні помилкові судження; б) виникають складності у послідовності теми висловлювання; в) виділяє окремі ознаки змішано, без дотримання будь-якої послідовності; г) фрагментарно перераховує несуттєві ознаки; д) операції узагальнення проводить усвідомлено, тому може пояснити свої дії, але в основі узагальнень ще відсутні необхідні родові поняття. Операцію порівняння засвоїв частково. Абстрагування не сформовано. Навчальний матеріал засвоює повільно, перенос знань задовільний і цей процес відбувається поступово. У слабозорого недостатньо розвинуто переключення, у сліпого — переключення значно краще.

Переважає байдуже ставлення до навчальної діяльності, тому потребує постійної активізації, контролю, особливо під час дотримання моральних правил різного призначення.

Достатній

Відтворюючи матеріал, учень допускає окремі неточності. Глюструє відповідь прикладами з підручника, з досвіду власних спостережень з незначною допомогою учителя. Володіє повним і системним аналізом, аналіз тісно пов'язаний з повним синтезом. У мовленні самостійно використовує систему абстрактних понять (колір, розмір, кількість, форма). Самостійно виділені ознаки розкриває в певній системі, але відбувається це **на інтуїтивному рівні**, тому у мовленні сліпого і слабозорого відбувається порушення логічної основи: а) зберігається перерахування несуттєвих ознак; б) зустрічаються незавершені судження. Найбільш повно виконує порівняння предметів і явищ, особливо коли наявна наочність. При цьому самостійно використовує не лише дані чуттєвої основи, але й засвоєні знання. Операцію узагальнення виконує, але у слабозорого це відбувається більш усвідомлено, ніж у сліпого. Операція абстрагування у сліпого сформована недостатньо, тому він потребує суттєвої допомоги учителя, слабозорому достатня лише епізодична допомога педагога. Перенос знань здійснює миттєво, швидко переключається. В процесі сприймання засобів наочності тотально сліпий використовує бімануальний (дворучний) дотик; сліпий із залишковим зором і слабозорий — недосконалий зір і бімануальний дотик. Дії з обстеження предметів оточуючої дійсності засвоює свідомо, цей процес досяг автоматизації, тому впізнання знайомої наочності учень робить швидко і вірно, під час обстеження незнайомої наочності відбувається

повне дотримання планомірності дотикових дій. Активно користується самоконтролем. Домінує тенденція позитивного ставлення до навчання, доброзичливе і люб'язне ставлення до своїх однокласників і шкільних товаришів, прагне дотримуватися правил культури поведінки.

У навчальній діяльності домінує самостійність: самостійно виконує спостереження, проведення дослідів, практичні роботи, проте результати їх можуть бути не зовсім точні або охайні.

Високий

Сформована дослідницька діяльність: сприймаючи незнайому наочність тотально сліпий використовує бімануальний дотик, сліпий із залишковим зором і слабозорий – недосконалий зір і бімануальний дотик. При обмеженні знайомої наочності дослідна діяльність учня набуває вибіркового характеру з різко обмеженим обсягом дотикових дій. Відображення предметного змісту знань відбувається засобами розумового плану: учень вільно оперує уявленнями, образами, поняттями. Володіє повним і системним аналізом, тісно пов'язаним із системним (вищим) синтезом. Тому осмислює характеристики об'єктів оточуючої дійсності у чіткій певній системі і необхідному напрямку. Довільно користується прийомами розумової діяльності (порівняння, абстрагування, узагальнення). Уміє використовувати отримані знання у нестандартних ситуаціях, навести приклади, аналогічні наведеним у підручнику. Довільно контролює свою діяльність. Самостійно і легко виконує будь-які завдання, передбачені програмою. При цьому діє дуже швидко. Перенос знань здійснює миттєво. Миттєво переключається з одного завдання на інше.

Прагне глибше вивчити матеріал програми, проявляє пізнавальний інтерес до навколишньої дійсності, займає активну пізнавальну позицію, морально-ціннісне ставлення до природи, людей, до самого себе; вільно пояснює практичну сутність моральних правил; висловлює своє ставлення до подій, вчинку; обґрунтовує свої дії, передбачає їх результати. Мовлення зв'язне, відповідає вивченим нормам лінгвістики. До навчальної діяльності ставиться позитивно.

Природознавство

Рівні навчальних досягнень

Бали

Критерії оцінювання

Початковий

1-3

Учень засвоїв природознавчі знання у формі елементарних уявлень. Досвід навчальної роботи допоміг йому сформувати певне ставлення до предметів навколишньої дійсності і він оволодів узагальненням. Однак операції узагальнення ще мають ситуативний та інтуїтивний характер. Предмети оточуючої дійсності учень групує на основі свого ставлення до них, або на основі дій, спрямованих на ці предмети, тому підстави при узагальненні мають несуттєвий характер. Причому, сліпий в основу узагальнення ставить властивості запропонованих об'єктів (знання, отримані на основі чуттєвого сприймання), а слабозорий – функціональні ознаки предметів. Операцією абстрагування не володіє. Сутністю операції порівняння не оволодів. Самоконтроль відсутній. Дії з наочністю тотально сліпий може виконувати лише за наявності серйозної поетапної допомоги педагога;

самостійно роботу з наочністю виконує однією провідною рукою, слабозорий — потребує епізодичної допомоги учителя. При обстеженні наочності в учня відсутня планомірність дотикових дій, його дії набувають хаотичного характеру. Володіє елементарним аналізом, внаслідок чого диференціацію об'єктів здійснює на основі однієї ознаки, яка в його діяльності є домінуючою. В розумових операціях синтез переважає над аналізом (односторонній синтез). Роботу з наочністю виконує однією провідною рукою. Все це не дозволяє учневі під час виконання самостійної практичної роботи в процесі обстеження об'єкта розкрити повний образ.

Самостійне мовлення учня недосконале: його судження або неправильні, або дуже бідні за своїм змістом; логічна основа висловлювань порушена: подаються лише одиничні ознаки предметів і явищ оточуючої дійсності, але характер їх викладу хаотичний. Учневі важко самостійно переключатися з одного виду завдання на інший. В усій роботі потребує серйозної поетапної допомоги педагога. Важко самостійно переносити отримані знання у нові умови. Учень потребує детального неодноразового пояснення педагога. Часткові й узагальнені висновки про результати виконаної роботи може повторити. З опорою на інструкцію називає окремі етапи проведеної роботи. Оволодіває змістом навчальної роботи лише при безпосередньому поетапному керівництві учителя і за наявності матеріальної або матеріалізованої наочності.

Повторює оцінні судження про об'єкти і явища природи, власну поведінку і оточуючих людей, часто не усвідомлюючи їхньої сутності.

Переважає негативне ставлення до навчальної діяльності.

Середній

4-6

Учень засвоїв природничі знання у формі загальних уявлень і понять. В усіх випадках у процесі навчання (під час спостережень, дослідів, практичної роботи, виконання письмових завдань) учень потребує часткової допомоги педагога. Володіє різностороннім, але недостатньо повним аналізом. У мисленневих діях аналіз переважає над синтезом (недостатній синтез), тому учень сприймає виділені ознаки безсистемно, без дотримання будь-якої ієрархії. Ознаки предметів ще не перетворилися у нього в узагальнені поняття, тому йому важко самостійно узагальнювати. Крім того, якщо у сліпого в основі узагальнення ще немає родових понять, то у слабозорого вони починають проявлятися. Операція абстрагування ще не сформована. Сутністю порівняльної операції оволодів: знаходить однакові й різні ознаки як у наочному матеріалі, так і в уявлених предметах і явищах. Однак на цьому рівні розвитку учень менше бачить однакових ознак, ніж тих, якими різняться предмети. Завдяки навчальному досвіду учень переключається з одного завдання на інше, але недостатньо швидко. Задовільно переносить отримані знання в нову ситуацію, але для здійснення переносу потребує додаткового часу (поступовий перенос). У процесі навчальної діяльності починає частково використовувати самоконтроль. З наочністю працює двома руками. Знайомі об'єкти тотально сліпий розпізнає швидко і якісно.

Достатній

7-9 Учень засвоїв природознавчі знання у формі понять. Знайому наочність розпізнає швидко і вірно.

Під час обстеження незнайомої наочності спостерігається повне дотримання планомірності дотикових дій, однак при їх розпізнаванні може допускати окремі неточності. Самостійні роботи виконує з незначною допомогою учителя. Обстежуючи наочність, використовує дві руки. Володіє повним і системним аналізом, аналіз тісно пов'язаний з повним синтезом. Перенос знань здійснює миттєво, швидко переключається з одного завдання на інше. Слабозорий учень операцію абстрагування виконує з епізодичною допомогою учителя, сліпому для цього потрібна серйозна поетапна допомога. Слабозорий учень використовує узагальнення осмислено, більшу частину їх може пояснити, сліпий — використовує інтуїтивно. Операцією порівняння слабозорий і сліпий, який має залишки зору, володіє свідомо, тотально сліпий — інтуїтивно, особливо важко дається виділення однакових ознак. У практичній діяльності активно використовує самоконтроль, у розумовій діяльності — недостатньо, що проявляється у мовленні. Як у сліпого, так і у слабозорого спостерігається порушення логічної основи: а) зберігається перерахування несуттєвих ознак; б) зустрічаються незавершені судження; в) окремі судження хаотичні і мають «стрибки в поділі».

Учень висловлює оцінні судження про свою поведінку в природі й серед оточуючих, однак пояснює те, що сталося, зі значними труднощами. Може робити часткові і загальні висновки про пророблену роботу. Домінує тенденція позитивного ставлення до навчальної діяльності. Перевагу віддає тим урокам, на яких найбільш інтенсивно використовуються його інтелектуальні можливості.

Високий

10-12 Відображення предметного змісту знань відбувається засобами розумового плану: учень вільно оперує уявленнями, образами, поняттями. Самостійно і легко виконує будь-які завдання, передбачені програмою. Володіє повним і системним аналізом, тісно пов'язаним із системним (вищим) синтезом. Тому осмислює характеристики об'єктів оточуючої дійсності в певній, чіткій системі і необхідному напрямку. Пізнавальна діяльність сформована: сприймаючи незнайому наочність, тотально сліпий використовує бімануальний (дворукий) дотик, сліпий із залишковим зором і слабозорий — недосконалий зір і бімануальний дотик. При обстеженні знайомої наочності дослідницька діяльність учня продовжує носити вибіркового характер з різко обмеженим обсягом дотикових дій.

Довільно користується прийомами розумової діяльності (порівняння, абстрагування, узагальнення). Перенос знань здійснює миттєво, миттєво переключається з одного завдання на інше. Уміє використовувати отримані знання у нестандартних ситуаціях. Довільно контролює власну діяльність: практичну, розумову. Результати роботи узагальнює, робить висновки, пояснює їх.

Учень висловлює оцінні судження, аргументуючи їх природознавчими і нормативними знаннями. Мовлення зв'язне, відповідає засвоєним нормам лінгвістики.

Наукове видання

С.О. Покутнєва

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК
«НАВКОЛИШНІЙ СВІТ»
ДО ПІДРУЧНИКІВ «СВІТ НАВКОЛО ТЕБЕ»**

(українською мовою)

Технічний редактор *О.М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *В.М. Яценко*
Редактор *О.О. Калашник*
Оформлення обкладинки *К.А. Бобровницька*

Підп. до друку 12.11.2013. Формат 60x84¹/₁₆.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 2,0.
Замовлення № 898-13. Наклад 100 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: design@imex.net