

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

КУЗНЕЦОВА Марина Сергіївна

УДК 376 – 056. 36 : 91

КОРЕКЦІЯ УЯВИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ
НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
СИНЬОВ Віктор Миколайович
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

Київ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. Педагогічна проблема корекції уяви у процесі навчання розумово відсталих дітей.....	12
1.1. Поняття «уява» та її значення в життєдіяльності людини....	12
1.2. Функції, види уяви та її розвиток у дітей старшого шкільного віку.....	24
1.3. Особливості уяви дітей із вадами психофізичного розвитку.....	38
1.4. Аналіз стану використання уроків географії для корекції уяви розумово відсталих учнів у практиці корекційної освіти....	46
Висновки до першого розділу.....	53
РОЗДІЛ 2. Дослідження особливостей уяви розумово відсталих учнів старших класів на географічному матеріалі	56
2.1. Завдання, організація та методика проведення констатувального експерименту.....	56
2.2. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту...	62
2.2.1. Вивчення стану проблеми корекції уяви у практиці допоміжних шкіл.....	62
2.2.2. Дослідження репродуктивної уяви.....	65
2.2.3. Дослідження творчої уяви.....	82
Висновки до другого розділу.....	96
РОЗДІЛ 3. Корекція уяви учнів старших класів допоміжної школи на матеріалі географії.....	99
3.1. Вихідні теоретичні положення, завдання та методика проведення формувального експерименту.....	99
3.2. Створення педагогічних умов із корекції уяви в навчальній діяльності з географії розумово відсталих учнів 6-9-их класів ...	104

3.2.1. Визначення тематики та впровадження системи вправ і завдань, спрямованих на корекцію уяви учнів.....	104
3.2.2. Дотримання поетапності в розвитку уяви розумово відсталих учнів старших класів.....	126
3.2.3. Організація та проведення роботи з корекції уяви на уроках та позакласних заняттях із географії.....	129
3.2.4. Формування мотивації розумово відсталих учнів до вивчення географії в допоміжній школі.....	139
3.3. Вплив експериментального навчання на уяву розумово відсталих учнів.....	141
3.3.1. Визначення рівнів розвитку репродуктивної уяви.....	142
3.3.2. Визначення рівнів розвитку творчої уяви.....	149
Висновки до третього розділу.....	157
ВИСНОВКИ.....	159
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	162
ДОДАТКИ.....	184

ВСТУП

Науково-технічний прогрес та пов'язані з ним соціально-економічні перебудови в суспільстві диктують необхідність формування творчо активної особистості, яка могла б ефективно та нестандартно розв'язувати різні життєві ситуації, займатися продуктивною діяльністю, створювати суспільні культурні цінності.

Говорячи про необхідність використання людиною свого творчого потенціалу, зазначимо, що важливу роль при цьому надано психічному процесу уяви, який лежить в основі утворення нових ідей, значно поширює знання людини про об'єктивну дійсність.

Уява є однією з найважливіших складових психічної діяльності людини: її рівень розвитку залежить від сформованості сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення, а сама уява сприяє розвитку вказаних процесів, які в свою чергу створюють основу для розумового оперування образами дій (В.І. Аснін, Л.С. Виготський, О.Я. Дудецький, А.І. Липкіна, С.Л. Рубінштейн та ін.). Уява формується в діяльності людини, а результати діяльності покращуються у процесі підвищення рівня розвитку уяви (Т.М. Головіна, А.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, Л.С. Коршунова, Р.Г. Натадзе та ін.).

Корекція уяви розумово відсталих дітей як важливої складової всієї психічної діяльності та подальшої соціальної активності особистості є важливим завданням корекційної педагогіки.

Навчальна діяльність у допоміжній школі висуває значні вимоги до рівня розвитку уяви розумово відсталих учнів, зокрема, щоб зрозуміти зміст уроку, засвоїти розділ з підручника, розв'язати проблемну ситуацію, розумово відстала дитина має уявити собі матеріал, який сприймає.

Робота з формування уяви починається з перших днів навчання дитини в допоміжній школі, але саме у старшому шкільному віці створюються оптимальні умови для подальшого розвитку та вдосконалення умінь учнів

допоміжної школи створювати образи, користуватися ними на практиці, що є важливою умовою для їхньої успішної соціалізації в суспільство.

В силу наявності інтелектуального дефекту, недостатності накопиченого досвіду та обмеженого кола уявлень, процес уяви в учнів з розумовою відсталістю не буде формуватися стихійно, як це може відбуватися у дітей із нормальним інтелектуальним розвитком. На необхідності корекційної роботи з розвитку уяви в корекційній педагогіці наголошують такі сучасні вчені, як В.І. Бондар, В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, Г.М. Мерсіянова, С.П. Миронова, О.П. Хохліна та ін.

Відомо, що матеріалом для створення образів уяви є накопичений досвід людини (Л.К. Балацька, Л.С. Виготський, А.Я. Дудецький, Б.Н. Зальцман, Є.І. Ігнат'єв, Ц.П. Короленко, А.В. Петровський та ін.). У розумово відсталих дітей цей досвід надзвичайно бідний через недорозвиненість та дефектність інтелектуального та психічного розвитку. Уроки географії уможливають збагачення життєвого досвіду розумово відсталих учнів: вони дізнаються про об'єкти та явища природи, учаться знаходити зв'язки та відношення між ними, знайомляться з країнами світу та їх народами, одержують практичні вміння бережливого ставлення до природи, догляду за рослинами та тваринами, орієнтування на місцевості тощо (Т.М. Головіна, В.О. Липа, Л.К. Одинченко, Т.І. Пороцька, В.М. Синьов та ін.). Для того, щоб засвоїти цей матеріал, дітям необхідно вміти уявити те, про що розповідає на уроці вчитель, або, спираючись на схему чи малюнок, намалювати у своїй уяві картину потрібного географічного явища чи об'єкту.

Крім цього, різноманітність географічного матеріалу надає значні можливості для корекції уяви розумово відсталих учнів: діти складають характеристики географічних об'єктів та явищ, здійснюють умовні подорожі по карті, заповнюють таблиці, схеми, контурні карти, виконують вправи на вдосконалення вміння правильно уявляти та відтворювати сприйняту географічну інформацію, використовувати її в життєвому досвіді.

У галузі корекційної педагогіки певні відомості з розвитку уяви на уроках географії висвітлено у дослідженнях І.В. Кабелко, В.О. Липи, А.І. Липкіної, В.М. Синьова та ін. Зокрема І.В. Кабелком [89] сформульовано деякі прийоми з розвитку уяви в системі роботи з вивчення природних зон у курсі географії допоміжної школи, В.О. Липою [111] зазначено можливість корекції уяви у процесі використання символічної наочності в навчанні географії розумово відсталих учнів, А.І. Липкіною [116] зосереджено увагу на необхідності створення образів уяви під час формування географічних понять учнів допоміжної школи, В.М. Синьовим [198] визначено корекційну спрямованість формування географічних знань учнів допоміжної школи, у тому числі з питань розвитку в них уяви, однак спеціальних методів та прийомів із корекції уяви учнів старших класів на уроках географії в корекційній педагогіці не розроблено.

Актуальність і недостатність наукового та методичного забезпечення питання корекції уяви на уроках географії в умовах допоміжної школи й обумовило вибір теми наукового дослідження **«Корекція уяви розумово відсталих учнів на уроках географії»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету (НПУ) імені М.П. Драгоманова за напрямом «Зміст освіти, форми і засоби фахової підготовки вчителів». Напрямок реалізується шляхом вирішення проблеми «Удосконалення змісту підготовки студентів корекційно-реабілітаційної освіти».

Тему дисертації затверджено рішенням Вченої ради НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 09.12.2009) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 31.01.2012 р.).

Мета дослідження – розробити педагогічні умови вивчення географічного матеріалу з метою корекції процесу уяви у розумово відсталих учнів 6-9-их класів, обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність їх застосування.

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

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку уяви учнів із нормою інтелекту та розумово відсталих.
2. Вивчити та узагальнити стан проведення роботи з корекції уяви розумово відсталих учнів 6-9-их класів у практиці допоміжних шкіл.
3. Виявити та порівняти рівень розвитку репродуктивної та творчої уяви учнів 6-9-их класів допоміжної та загальноосвітньої шкіл, з'ясувати специфічні особливості стану розвитку уяви в розумово відсталих дітей.
4. Розробити педагогічні умови корекції уяви учнів 6-9-их класів допоміжної школи на уроках географії та перевірити їх ефективність.

Об'єкт дослідження – процес вивчення географічного матеріалу в старших класах шкіл для дітей із розумовою відсталістю.

Предмет дослідження – педагогічні умови корекції уяви в розумово відсталих учнів у системі оволодіння географічними знаннями.

Теоретико-методологічною основою дослідження є діалектика як метод пізнання; суспільно-історична теорія розвитку психіки людини Л.С Виготського, положення про принципову можливість розвитку розумово відсталих дітей, про провідну роль у цьому навчання і виховання з опорою на зону найближчого розвитку (В.І. Бондар, І.В. Дмитрієва, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, О.М. Ляшенко, С.П. Миронова, В.М. Синьов, О.П. Хохліна); теоретичні положення про провідну роль діяльності і спілкування в розвитку особистості дитини (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, Л.І. Фомічова

М.К. Шеремет та ін.), теорія поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна та ін.), навчальної діяльності (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, С.Д. Максименко, В.В. Рєпкін та ін.), закономірностей засвоєння знань і умінь (Д.М. Богоявленський, Б.Ф. Ломов, Н.О. Менчинська, В.В. Чебишева та ін.).

У дослідженні також враховувалися дослідження дидактичних та методичних основ змісту та процесу навчання шкільної географії (О.Г. Захаров, Ю.В. Митрофанова, Л.М. Панчешникова, Г.О. Понурова, В.А. Щенєв та ін.) та зі спеціальної методики географії (І.В. Кабелко, В.О. Липа, А.І. Липкіна, Т.І. Пороцька, В.М. Синьов та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання окреслених завдань дослідження використовувався комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема:

теоретичних: порівняльний аналіз вітчизняної та зарубіжної загальної і спеціальної психологічної та педагогічної літератури з проблеми дослідження для визначення теоретичних засад і основних підходів для з'ясування сутності уяви, її видів і показників розвитку в старшому шкільному віці та для наукового узагальнення світового досвіду дефектологів із питань корекції уяви учнів з розумовою відсталістю на уроках географії;

емпіричних: аналіз документації допоміжних шкіл з метою з'ясування практики корекції уяви розумово відсталих учнів старших класів на уроках географії; анкетування вчителів допоміжних шкіл на етапі констатувального дослідження з метою встановлення рівня їхньої обізнаності із сутністю понять «репродуктивна уява» та «творча уява», усвідомлення необхідності її формування в розумово відсталих учнів старшого шкільного віку та володіння арсеналом корекційно-розвивальних методик; психолого-педагогічний експеримент із констатувальною, формувальною та контрольною частинами, який включав педагогічне спостереження за учнями, інтерв'ю й тестування учнів для встановлення в них рівнів розвитку репродуктивної та творчої уяви, формувальний експеримент для практичної

апробації методики корекції уяви розумово відсталих учнів 6-9-их класів на уроках географії;

методи математичної статистики: кількісний та якісний аналіз одержаних під час експерименту результатів із метою визначення рівнів розвитку уяви розумово відсталих учнів старших класів; критерій Фішера, метод Мак-Німара.

Експериментальна база дослідження – допоміжна школа-інтернат № 2 м. Слов'янська, Краснолиманська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для розумово відсталих дітей та Миколаївська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для розумово відсталих дітей-сиріт та дітей, які лишилися без піклування батьків, загальноосвітня школа № 17 м. Слов'янську. У дослідженні взяли участь 32 педагоги, 228 учнів 6-9-их класів (158 дітей з розумовою відсталістю та 70 школярів із нормою інтелекту).

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

- розроблено педагогічні умови корекції уяви розумово відсталих учнів старших класів на уроках географії;
 - одержано відомості щодо особливостей репродуктивної та творчої уяви учнів 6-9-их класів допоміжної школи;
 - визначено вплив різних форм експериментальних завдань з географії на результати їх виконання розумово відсталими дітьми;
- уточнено* сутність понять «репродуктивна уява» та «творча уява» для дітей старшого шкільного віку в умовах розумової відсталості;
- подальшого розвитку набули* основні підходи до використання уроків географії з метою корекції уяви учнів допоміжної школи;

удосконалено:

- методики експериментального дослідження рівнів розвитку уяви розумово відсталих учнів;
- прийоми і засоби використання матеріалу з географії у процесі корекції уяви учнів допоміжної школи.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці педагогічних умов вивчення географічного матеріалу з метою корекції уяви розумово відсталих учнів, які можуть бути використані педагогами допоміжних шкіл, удосконалено систему засобів корекційно-розвивального впливу на психічний розвиток розумово відсталих дітей, яка може використовуватися практичними працівниками допоміжних шкіл.

Уможливлено використання матеріалів та результатів дослідження під час удосконалення наявних і розробки нових програм і посібників з навчання географії учнів старших класів допоміжної школи, використання матеріалів та результатів дослідження у процесі укладання навчально-дидактичних посібників для вищих навчальних закладів та для перепідготовки кадрів (курси «Корекційна педагогіка», «Корекційна психологія», «Методика географії у допоміжній школі»).

Наукові результати проведеного дослідження були реалізовані при навчанні географії розумово відсталих учнів 6-9-их класів допоміжної школи-інтернату № 2 м. Слов'янська (довідка про впровадження № 28 від 13.03.2012), Миколаївської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для розумово відсталих дітей-сиріт та дітей, які лишилися без піклування батьків (довідка про впровадження № 224 від 14.13.2012), Краснолиманської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для розумово відсталих дітей (довідка про впровадження № 68 від 15.13.2012).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на міжнародних науково-практичних конференціях: «Внесок наукових шкіл НПУ імені Драгоманова в розвиток світової та вітчизняної дефектології», присвяченої 175 річниці НПУ імені М.П. Драгоманова та 70-річчю від Дня народження академіка В.М. Синьова (Київ, 2010), «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2012); «Традиции и инновации в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья» (Москва, 2012); на IV Міжнародній науково-практичній інтернет-

конференції: «Состояние здоровья: медицинские и психолого-педагогические аспекты» (Слов'янськ, 2012), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Инклюзивное образование на современном этапе становления школы инновационного типа» (Сімферополь, 2011), на звітних наукових конференціях та кафедральних засіданнях Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Публікації. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження висвітлено у 9 публікаціях, 6 з яких надруковано у фахових виданнях.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (228 найменувань на 22 сторінках), 3 додатків на 34 сторінках; містить 26 таблиць і 13 рисунків. Повний обсяг дисертації становить 217 сторінок, із них основний текст – 161 сторінка.

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА КОРЕКЦІЇ УЯВИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

1.1. Поняття «уява» та її значення в життєдіяльності людини

Однією з важливих форм пізнання світу, властивих лише людині, та невід'ємним компонентом в усіх сферах суспільного життя є процес уяви.

Специфічно людська здатність створювати нові образи зародилася й розвивалася у трудовій діяльності, у процесі якої людина змінювала об'єктивний світ, створювала нові матеріальні та духовні цінності.

Залучаючись до роботи в будь-якій галузі, людина наперед уявляє собі її майбутній продукт: робітник – певну деталь машини, кондитер – запашний кулінарний виріб, учитель – своїх учнів дорослими працівниками, письменник – сюжет ще не написаного ним твору, художник – задуману, але не намальовану ще картину тощо [75, с. 4].

Образи, що виникають у свідомості, мають пізнавальне та регулювальне значення, яке підвищується за ступенем ускладнення діяльності, насичення її інтелектуальним змістом та підсилення творчої спрямованості [67; 204].

Завдяки уяві людина може планувати свою діяльність, визначати послідовність дій для досягнення певної мети, передбачати варіанти розвитку подій, тобто дивитися вперед, що значно впливає на почуття, волю та діяльність [144; 182].

Джерелом уяви завжди є об'єктивна дійсність

Лише спираючись на матеріал своїх вражень від дійсності, людина може створювати образи не сприйнятих нею об'єктів та явищ.

Факти з творчої діяльності в різних галузях переконливо свідчать, що складовою будь-якого образу уяви є елементи життєвого досвіду, що

виникають та зберігаються в мозку у вигляді утворених тимчасових нервових зв'язків.

Витвори уяви – упорядкована комбінація окремих елементів, узятих з об'єктивної дійсності. Створюючи з цих елементів нові образи, людина зважає на відомі їй закономірні зв'язки між об'єктами. Так, наприклад, створювані письменником образи людей відображають логіку їх дій, узаємин. Художники й письменники зазначали, що іноді вимушені зображувати дії і вчинки своїх героїв, підкорюючись закономірностям їх життя. Чим більше людина враховує закони життя під час створення нових образів, тим витвори уяви цінніші, переконливіші, реальніші [75, с. 4-6]..

Проте зв'язок уяви з реальністю не обмежується лише тим, що остання є єдиною основою для створення образів. Причина, яка штовхає людину до світу уяви, також закладена в деяких особливостях реальної дійсності. Людині властива нескінчена численність потреб, до того ж реальному задоволенню їх зазвичай передує ілюзорне (лише в уяві), тобто живе, яскраве уявлення тієї ситуації, за якої ця потреба могла б бути задовільне на [31; 75; 165].

«Потреба й бажання постають джерелом уяви: під час аналізу того чи того уявлення неважко виявити за ним ті потреби й бажання, які викликали його до життя. Безпричинних образів уяви немає й бути не може. Це стосується будь-якої фантастичної вигадки – від наївної казки до найбезпардоннішої брехні, на яку здатен якийсь сучасний нащадок Мюнхгаузена» [165, с. 5-6].

Цікавий матеріал про витоки уяви знаходимо у Н.М. Палагіної [154]. Вона вказувала на те, що генетичними передумовами виникнення образів уяви є такі три фактори:

- 1) природна активність дитини, прагнення діяти в довкіллі;
- 2) потреба в нових враженнях, спрямовуюча активність на зміну дійсності, неспецифічне використання предметів гри;

3) потреба в спілкуванні та самоствердженні, що збуджує засвоювати форми активності в межах цієї культури й цим досягати визнання дорослих.

За словами Н.М. Палагіної, генетичні передумови призводять до становлення уяви під впливом формувальних дій дорослого.

Розглянемо, що тлумачиться під терміном «формувальні дії».

Формувальні дії – це створення уявних ситуацій та образів у спільних діях дорослого та дитини. На рівні емоційно-інтимного спілкування – це створення ситуацій «начебто»: обманні рухи, жарти, розіграші, звуконаслідування, образотворчі дії. У предметно-діловому спілкуванні – ігрове, навчальне перевтілення предметного середовища, неспецифічне використання предмета, надання йому невластивих значень, перевтілення зовнішнього вигляду, моделювання на іграшках побутових сюжетів, уособлення предмета через словесні звертання до нього і приписування вчинків. У словесному спілкуванні – це створення образів через ілюстрування слова умовною дією чи розповіддю-інтерпретацією, надання образного смислу безформовим об'єктам, привнесення образного смислу в перевтілювані й моделюючі дії дитини або плану в її імпульсивні дії.

Отже, Н.М. Палагіна вважала, що здатність дитини уявляти виникає на дуже ранніх етапах її життя у спілкуванні з дорослим, у грі та поза грою, у слуханні розповідей та пояснень [154, с. 60-62].

Цінні продукти уяви дістають об'єктивне матеріальне втілення в речах, малюнках, музикальних і літературних творах, у практичних діях [75, с. 8].

Розглянемо механізми створення образів уяви.

Як зазначалося раніше, уяві, як пізнавальному процесу, властиві специфічні засоби створення нових образів через перероблення раніше відомих образів предметів та явищ, зокрема розкладання, дисоціація, аналіз. Перш за все розкладається життєвий досвід людини, далі наявні чуттєві дані роздрібнюються, і, стаючи новим матеріалом, утворюють нові сполучення. Через аналіз виділяються головні ознаки об'єкту, а інші, другорядні –

усуваються. Відчленовані ознаки можуть потім утворювати нові сполучення, виникають нові зв'язки, образи, ще небували в безпосередньому досвіді людини. Виокремлення певних елементів із сприйнятого оточення і наступне об'єднання їх у нові сполучення здебільшого визначаються потребами, інтересами, видами діяльності людини [7; 64; 75; 142].

В основі процесу створення нових образів лежить поновлення раніше утворених тимчасових нервових зв'язків, відновлення минулого досвіду. Залежно від завдань діяльності людини, збуджуються одні сліди минулих вражень і загальмовуються інші, утворюються нові асоціації, нові відображення набутого досвіду.

Нові сполучення в образах уяви можуть піддаватися **збільшенню** чи **применшенню**, після чого ці образи відходять від реальної дійсності. Спрямованість таких змін визначається бажаннями та потребами людини.

Так, прагнення людини збільшити свої можливості швидкого пересування в просторі, за відсутності засобів для його реального задоволення, призвело до створення образів «чобіт-скориходів», «килимів-самольотів» тощо. Потреби боротьби з силами природи, із ворогами породили образи богатирів, у яких збільшено риси самої людини – її розмір, сила, зброя. Перебільшення людських рис і сил природи мають місце і в різних уявленнях про богів, яких люди у своїй уяві наділяли рисами всюдисутності, усесильності, усемогутності. **Перебільшення**, чи або **гіперболізація**, як засіб створення нового образу, має місце не лише в легендах, казках, билинах, а і в технічній, живописній, літературній та іншій творчості людини.

У процесі створення образів уяви широко використовується і протилежний прийом – прийом **применшення**. У дитячих книжках, наприклад «Хлопчик-мізінчик», «Дюймовочка», зріст дитини дуже зменшений. Завдяки уявному зменшенню рис людей створюються образи карликів, гномів, ліліпутів.

Перебільшення чи зменшення може бути рівномірним, пропорційним щодо всіх частин предмета. Такими, наприклад, є згадані вище образи богатирів, а також образи велетнів і ліліпутів у романі Свіфта «Подорож Гулівера».

Нові образи створюються також і через нерівномірне перебільшення, яке називають акцентуванням. **Акцентування** полягає у виділенні найбільш характерних рис відображуваного об'єкту чи явища. Цю видозміну уявлень породжено прагненням звернути увагу на той чи той бік об'єкта. Акцентування досягається зрушенням, зміни пропорцій, що призводить до зміни загального вигляду об'єкту.

Перетворення наявних у людини уявлень у нові образи відбувається не лише через зміну окремих елементів, а й через різні способи їх поєднання. Одним із таких способів є **доповнення**, коли один образ береться за основу, до якої приєднуються елементи, узяті з інших об'єктів, унаслідок чого виникає нове уявлення. Так було створено казкові образи хатинки на курячих ніжках, ученого kota з поеми Пушкіна «Руслан і Людмила» та ін.

Досить поширеним засобом об'єднання виділених із різних вражень елементів у новий образ є **аглотинація** (склеювання), тобто створення нового образу через сполучення елементів, узятих із різних уявлень

У практичному перекомбінуванні предметного середовища простежуються:

- переміщення предмета в нові умови;
- переміщення дії на нові предмети;
- поєднання предметів та їх деталей;
- уособлення як розмова з предметом;
- наділення предмета невластивими функціями й надання їм незвичайних значень;
- включення нових об'єктів у раніше засвоєну ситуацію.

Сюжетна гра також виконується засобами аглотинації. Так створювалися образи русалки, кентавра, сфінкса та інших вигаданих істот.

Перероблення чуттєвих даних в уяві знаходить свій вияв й у створенні образів символічного змісту, у яких чуттєвий зміст поєднано з певним ідейним значенням. Так, наприклад, лев є символом сили, лисиця – символом хитрощів, червоний колір – символом боротьби за свободу, голуб – символом миру [75, 22-26]. .

Схематизація також починається з матеріалізації форм, коли предмет умовно ховають-знаходять або зображують його рух. У грі умовні дії виконуються все більш схематично, майже перетворюючись у жести, коли виконуються без предмета. У словесній творчості помітні фольклорні схеми побудови сюжету: жила собі..., пішла вона..., зустрівся їй... .

Як бачимо, процес створення образів фантазії відбувається різноманітними способами, але завжди в основі його лежить аналітико-синтетична діяльність кори великих півкуль мозку [154, 66-67].

Про це свідчать безперечні факти і, насамперед, розлади уяви під час порушення нормальної роботи мозкової кори в результаті поранень, ушкоджень та інших травм. Історії хвороб, що описують поведінку того чи того хворого під час травматичних ураженнях мозку, говорять про страхи, які охоплюють його, про уявні загрози, які йому маряться, про лякаючі образи, що нав'язливо виникають перед ним.

Аналітико-синтетична діяльність кори головного мозку здійснюється у процесі взаємодії двох сигнальних систем. Необхідний для створення нових образів чуттєвий матеріал забезпечується першою сигнальною системою – отримання зорових, слухових, дотикових, нюхових й інших вражень, із яких утворюються нові уявлення. Разом із цим у створенні таких образів важливу роль відіграє мовлення. Слово актуалізує минулий досвід, отримані в різні часи враження від дійсності, при поєднанні яких утворюються нові зв'язки. Слово виділяє в об'єктах та явищах такі ознаки, які раніше не об'єднувалися між собою, внаслідок чого утворюються нові сполучення минулих нервових зв'язків. У словах передається досвід, особисті враження, результати діяльності людини [2; 20; 75].

Аналізуючи механізм утворення образів уяви, може здатися незрозумілою різниця між уявою та пам'яттю людини. Ці процеси тісно пов'язані між собою, проте мають значні відмінності.

Як ми зазначали вище, уява завжди спирається на минулий досвід, збережений пам'яттю. Цьому взаємозв'язку присвячено дослідження П.П. Блонського [15], Л.С. Виготського [34], С.Л. Рубінштейна [184] та ін.

Фізіологічну основу пам'яті складає замикання тимчасових зв'язків та їх наступна актуалізація (поновлення, розгальмування). Механізм уяви має з цим процесом багато спільного, але разом із тим і дещо специфічне, особливе. Якщо в процесах пам'яті замкнений зв'язок поновлюється, відтворюється в загальному, у тому ж вигляді, то в процесах уяви утворені протягом життя людини системи зв'язків начебто розпадаються і в подальшому об'єднуються в нові системи. Це поєднання стає можливим у результаті виникнення в корі мозку достатньо сильного центру збудження, що буває звичайно під час появи якоїсь потреби чи під впливом певного безпосереднього враження. Отже, у фанатазуючої людини групи нервових клітин у центральній нервовій системі зв'язуються по-новому. Від цього залежить характерна новизна образів фантазії порівняно з образами пам'яті й частковий збіг з ними [165, с. 21].

Цікава також думка С.Л. Рубінштейна, який поряд зі ствердженням про безумовний зв'язок уяви та образної пам'яті в той же час звернув увагу на те, що різниця між ними полягає у відношенні до дійсності. Образи пам'яті відтворюють минулий досвід, прагнучи до найбільшої точності. Уява змінює минулий досвід. До того ж ця установка з'являється у процесі розвитку. На ранніх ступенях розвитку відтворення ще не є копією відтворюваного, воно ще не відділилося від уяви. І сама уява також ще не одержала незалежність від безпосереднього даного, не відділилася чітко від відтворення. С.Л. Рубінштейн вказував на те, що уява може існувати лише якщо відображення дійсності в образах відбувається не мимовільно, а пов'язано з

установкою на відтворення, наголошуючи на тому, що чим вище форма уяви, тим більша різниця між уявою та пам'яттю [184].

Матеріали досліджень взаємозв'язку *уяви та сприйняття* відображено в наукових працях К.І. Вересотської [27], Л.С. Виготського [33], Є.І. Ігнат'єва [85], М.М. Нудельмана [148], Ж.І. Шиф [152] та ін.

Було виявлено, що в основі уяви лежить сповнене та видозмінене сприйняття дійсності. Найбільше це стосується зорового сприйняття, коли новизна об'єкту чи явища викликає труднощі усвідомлення. Було відзначено, що для людей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку зміст та характер образів уяви визначають умови сприйняття. Недостатність інформації, що сприймається, активізує творчу уяву, приводячи до дії компенсаторні можливості організму

В основі уяви лежить сприйняття, однак ці два процеси якісно відрізняються один від одного. Це пов'язано з тим, що образи уяви далеко не завжди «фотографують» реальність та в точності відображають хід подій. Образи уяви майже завжди містять елементи власного бачення ситуації, особистих вражень та потреб. На основі звичайного сприйняття, уява здатна створювати в свідомості людини найдивовижніші образи, які можуть бути дуже далекими від реальної дійсності.

Найбільш цікавим та суперечливим в психології є питання про взаємозв'язок *уяви й мислення*. Цю проблему досліджували вчені М.Б. Беркінбліт [14], А.В. Брушлинський [20], Л.С. Виготський [34], О.Я. Дудецький [64], Я.Л. Коломенський [95], М.М. Нудельман [148], А.В. Петровський [162], А.І. Розов [182] та ін.

Так, А.І. Розов наголошував на переважному значенні фантазії та творчості, при цьому роль раціонального мислення зводилася до мінімуму [182]. А.В. Брушлинський, навпаки, вважав, що поняття «уява» слід вивести з термінології, і замінити його поняттям «уявлення» [20].

Розглянемо схожості та відмінності процесів уява та мислення.

Уява і мислення є складними психічними процесами, які виникають, коли необхідно вирішити певну проблему, розв'язати ситуацію. В таких випадках, уява може виступати у ролі логічного мислення. Робота мислення збудована на реально існуючих зв'язках та відносинах, тобто бере матеріал із реальної дійсності. Логічне мислення отримує реальні відомості за допомогою логічних операцій (заперечення, обмеження, узагальнення, ділення). Якщо данні задачі фрагментарні, неповні й характеризуються невизначеністю, активізується процес уяви, завдяки якому відображається відсутній матеріал, а наявна інформація систематизується [14, 148, 162].

Уява, як і мислення, мотивується потребами особистості. Перш ніж прийняти рішення, виконати певні дії, людина пророблює все це в своїй уяві і уявляє не лише кінцеві, але й проміжні результати своєї діяльності, що має місце в процесі фантазування в образах та уявленнях [165, С. 18-24]. Ці образи можуть бути як конкретними, так і узагальненими, або абстрактними [88; 202].

При розв'язанні певної проблеми людина може користуватися як логічним мисленням, так і образами уяви. Мислення і уява – невід'ємні компоненти єдиного творчого процесу. Однак не можна ототожнювати мислення з творчістю. Мислення – один з видів пізнання, а творчість можлива не лише у сфері пізнання, але й у рухах, вокалі, мистецтві тощо. Важливий вклад у проблему взаємозв'язку мислення та творчості зробив Дж. Гілфорд [224], який дав визначення поняттю «творче мислення», класифікував його види, загальні риси, зокрема, оригінальність, семантичну гнучкість, образну адаптивну гнучкість та спонтанну гнучкість.

Багато сучасних вчених (Д.Б. Богоявленська [16], В. Вунд [30], Є.В. Заїка [73], Є.І. Ігнат'єв [84] та ін.) наголошують на тому, що творчу уяву можливо розвинути. Для цього необхідно працювати над відповідними здібностями: прагненням бути оригінальним, «баченням» незвичайного у звичайному, бажанні знайти відповіді на цікаві питання тощо.

Нерозривно пов'язані між собою розвиток *уяви* з рівнем розвитку *мовлення* людини (Л.С. Виготський [33], А.І. Липкіна [116], М.М. Нудельман [146], С.Л. Рубінштейн [184], А.Г. Рузська [186], Н.А. Ципіна [215] та ін.)

Завдяки розвитку мовлення, а разом з тим і понятійного мислення, уява звільняється від конкретних образних компонентів і набуває елементів абстрактного мислення [146]. З іншого боку, відставання у розвитку мовлення призводить до незмістовності, фрагментарності, конкретності образів уяви. Таким чином, робота з розвитку мовлення дітей значно покращує рівень розвитку їхньої уяви.

Існує тісний зв'язок між *уявою* та *емоційною сферою*. Активна робота уяви викликає багато емоцій, особливо в дітей. Ця яскраво простежується при прослуховуванні дітьми казок, коли сила їхніх емоцій може зрівнятися з силою емоцій дорослого у значні моменти життя. Якщо мислення можна назвати змістом уяви, то емоцій – стимулом переробки уявлень та образів [227].

Завдяки емоціям образи уяви стають динамічнішими, набувають характеру психічної реальності: уява не лише змінюється сама, але й може преобразжати сприйняття дійсності. Емоційний фактор впливає на процеси комбінування та перекомбінування елементів образів. Почуття втілюються в уже існуючі образи, у випадку чого образи уяви слугують внутрішнім вираженням почуттів [33]

За станом емоційної сфери, С.Л. Рубінштейн виділяв суб'єктивну та реалістичну уяви. Під суб'єктивною уявою мається на увазі уява, яка фактично не підкорюється критичному контролю інтелекту. Реалістична уява, навпаки, заснована на об'єктивній дійсності, а не сліпо підкорюється почуттям [184].

Відзначаючи зв'язок уяви з емоціями, варто наголосити і на властивості уяви розуміти думки, погляди, бажання інших людей (емпатія) [86], а також на неможливості уяви без емоційних переживань [85].

Отже, уява грає важливу роль протягом всього життя людини.

Розглянемо роль уяви в основних видах діяльності осіб старшого шкільного віку.

Навчальна діяльність, зокрема в навчальних закладах, висуває значні вимоги до рівня розвитку уяви учнів. Педагогічний процес, позбавлений ситуацій, спрямованих на активізацію уяви, втрачає свою значущість, оскільки без уяви неможливі процеси пізнання.

Якщо розумові образи дитини яскраві та жваві – це дозволяє більш чітко уявляти предметні питання, краще розуміти педагога. Важливим є вміння пов'язувати поняття з образним уявленням, що забезпечує осмислене розуміння учнями навчального матеріалу [81; 156].

Окреслено значну роль уяви в умінні учня втримувати у свідомості різні ситуації з власного життєвого досвіду, використовувати їх під час роботи, передбачати результати. При цьому важливо спиратися на цей досвід не через стереотипне повторення, а видозмінювати і розвивати його згідно з обставинами .

Педагогам навчальних закладів необхідно враховувати також тісний зв'язок між уявою та психічним станом дитини. Так, спостерігаючи за змістом та відтворенням образів уяви учня, учитель може визначити його психічний стан, можливі психологічні проблеми, причини утруднень у навчанні [25; 103; 204].

Як і навчальна, *трудова діяльність* вимагає високого рівня сформованості уяви і разом із тим створює сприятливі умови для її подальшого розвитку. У цих умовах в учнів формується яскраво виражене співвіднесення між конкретними об'єктами і властивостями та їх образами. Звідси розширюються можливості подолання нечіткості, бідності змісту, некоректності образів уяви. Вони стають більш диференційованими, стійкими, змістовними.

Завдяки активній роботі уяви, у процесі трудової діяльності людина може планувати та здійснювати різноманітні операції та продуктивні дії, через які не лише адаптується до умов праці, але й доцільно змінює їх, створюючи нові об'єкти [42; 63].

Велика роль уяви у *спортивній діяльності* дітей.

Перед виконанням фізичної вправи учень уважно слухає інструкції чи споглядає дії вчителя або тренера. На основі зорової та рухової інформації та зроблених у подальшому власних вправ формуються уявлення про рухи, що вивчаються. При цьому важливо, щоб сформовані образи дій були чіткими, цілими та докладнішими.

У процесі виконання рухів образи уяви розвивають спортивні навички людини. Роль уявлень позначено у мисленному промовлянні (з опорою на внутрішнє мовлення) при безпосередній підготовці вправ. Чіткість уявлення посилює зосередженість на вправі. Образ-схема орієнтує у виконанні вправи в чіткій послідовності та єдності всіх її елементів і є психологічним фактором спортивної досконалості.

У процесі групового виконання спортивних рухів важливе уявлення узгодженості вправ під час дотримання синхронності. Широкі можливості творчого підходу в розігруванні комбінацій у грі футболістів та інших спортивних колективів. У будь-якій спортивній грі уява виявляється в образах, що виникають у ситуаціях, аналогічних тим, що траплялися під час тренувань. Робота уяви у спортивній грі виявляється також в оцінці сил суперника, баченні ситуації на полі, програванні можливих комбінацій дій, що вказує на перспективність її спрямованості [7; 67; 204].

Важливим компонентом життєдіяльності дитини старшого шкільного віку є спілкування, завдяки якому встановлюються контакти між особами, що передбачає обмін інформацією, формування та розвиток взаємовідносин, організацію спільної діяльності. Уява відіграє важливу роль у *процесі спілкування*. Це виявляється:

- у сприянні формуванню мотивації спілкування;
- в уявленні процесу спілкування: плануванні діалогу, передбаченні відповідей та поведінки співрозмовника;
- в уявленні інформації, яка надходить під час обміну поглядами, ідеями і фактами;

- у впливі на формування напрямків, стиля, методів спілкування та способів їх взаємодії.

Так само, під час спілкування відбувається розвиток уяви дитини, що виявляється у створенні різних ситуацій спілкування, плануванні монологу та діалогу, оцінці реакцій співрозмовника, утворення образів того, про що йдеться в розмові [63; 75; 103].

Таким чином, уява відіграє надзвичайно важливу роль у житті та діяльності людини. Крім того, що уява лежить в основі становлення та розвитку всієї пізнавальної діяльності, без неї стає неможливим процес соціалізації особи, що особливо важливий для дітей старшого шкільного віку і проявляється у засвоєнні зразків поведінки, соціальних норм та цінностей, знань, навичок, що дозволяють успішно функціонувати у суспільстві.

1.2. Функції, види уяви та її розвиток у дітей старшого шкільного віку

Указуючи на те, що уява – це поліфункціональне психічне утворення, яке бере участь у найрізноманітніших сферах життя та діяльності особистості, Н.М. Палагіна виділила такі її функції [154, 71-72]:

- інноваційна – створення нових вражень, «образів для себе» засобом неспецифічних дій із предметами, варіювання призначення предмета, способів дій, вимови та інтонацій слів і фраз;
- пізнавально-комунікативна функція – забезпечує розуміння мовлення, доповнення її наочними елементами, опредмечування об'єктів, побудова цілісного образу за фрагментами чуттєвого досвіду, уточнення змісту розповіді через умовну дію чи словесну інтерпретацію;
- образотворча функція – створення «образів для інших» засобом умовної дії або розповіді; активність «Покажи, як», удавання, драматизація й артистизм у грі, пізніше – образотворча діяльність;

- функція особистісного захисту й комфортності – переживання радості від самого процесу переконструювання предметного середовища, від новизни уявних ситуацій та варіантів сюжетів у грі, демонстрація своїх успіхів оточуючим; фантазійна брехня для збереження комфортного стану;
- функція ідентифікації – ототожнення себе з емоційно-привабливим об'єктом, пряме підставлення себе на його місце, особистісне включення в літературний сюжет через взаємодію разом із персонажем або створення власного варіанту сюжету, рольова поведінка в побуті та роль-відношення у грі;
- функції цілепокладання та планування – вплив образу на бажання та поведінку дитини; добір предметів для майбутніх дій (ігри, конструювання); словесне вираження бажань та намірів на найближчий час та віддалене майбутнє;
- функція ціннісного орієнтування – відтворення у грі та розповідях дорослих правил поведінки й наслідків їхнього порушення; уявлення отримуючих про наступну оцінку їх вчинків; особистісні характеристики персонажів у грі та словесній творчості; узагальнене уявлення про гарну дитину, елементи ідеалу.

Російський психолог професор І.В. Страхов зазначав, що «процеси уяви в тій чи тій мірі «пронизують» усю діяльність людини, виконуючи багато функцій» [204, 6]. Він виділяв такі її функції .

Пізнавальна функція полягає в тому, що уява сприяє поширенню та поглибленню знань. Створення нових образів та нових сполучень призводить до нових відкриттів та винаходів. Робота уяви призводить до концентрації розумової зосередженості, підвищує інтенсивність уваги та впливає на її пластичність.

Уява виконує також *антиципувальну функцію* в пізнанні та діяльності. Процес антиципації виражається в передбаченні результату певного положення, наступного образу дії, учинку, а в мовленнєвому плані – у внутрішній побудові фрази, зверненої до співрозмовника та в передбаченому

слуханні його мови, що є актом предкомунікації в активному мовленнєвому спілкуванні.

Образи уяви є основою психічного стану, спрямованого на те, що може чи має відбутися, а також попереднього налаштування у сприйнятті та дії. Тобто, у більш широкому розумінні, образи уяви виступають у ролі орієнтувальних у наступній діяльності. У цьому полягає *регулювальна функція* уяви.

Важливою функцією уяви є *контрольно-корегувальна* функція. Контроль за процесом дії і корекція під час її виконання спрямовані на виправлення недоліків та помилок, а також удосконалення методів і прийомів роботи. Найбільш важлива передбачаюча корекція дій, що виявляється в умінні побачити недоліки у трудовій операції та не допустити її здійснення вже на початковій фазі цього процесу. Образ дії, що виникає при цьому, є необхідною психологічною умовою виправлення майбутньої помилкової дії.

Крім указаних, образи уяви виконують суттєві емоційні функції. Яскраві, сповнені жвавою чуттєвістю образи уяви посилюють емоційний тонус діяльності, стимулюють підвищений настрій, сприяють виникненню емоційного натхнення, захопленості діяльністю. Конкретні емоційні функції образів уяви різноманітні.

У цьому плані І.В. Страхов вказував на їх морально-психологічне значення. Так, уявлений образ умов і процесу попередніх дій та вчинків дозволяє оцінити їх можливі наслідки та вплив на інших людей. Усвідомлення наслідку вчинку й попередження можливого його негативного впливу дозволяє своєчасно не допустити його в такій формі, а отже виправити. Усвідомлення ж позитивного наслідку вчинку буде сприяти подальшому вдосконаленню його морально-психологічного рівня.

Емоційне значення образів уяви виражено також у їх естетичній функції.

Фізіологічна основа вищевказаних функцій, на думку І.В. Страхова, утворення нових тимчасових зв'язків та їх сполучення при системному характері цих процесів, що створює передумови виникнення нових й оригінальних образів. Визначального значення він надавав аналітико-синтетичній діяльності кори великих півкуль, утворенню стійких продуктивно діючих домінантних центрів і процесів зворотної аферентації, що дозволяє контролювати течію образів уяви [204, 6-8].

Визначаючи змістовність та багатofункціональність процесу уяви стає зрозумілим, що він поділяється на певні види та має різноманітні вияви.

Єдиної загальноприйнятої класифікації уяви на сучасному етапі немає. Здійснено спроби виділити окремі форми уяви за принципом її найбільшої переваги в будь-якому іншому психічному процесі. Так, наприклад, уява, у якій оперують окремими фрагментами вражень, образами пам'яті, позначено як *уява пам'яті*.

Процеси уяви, пов'язані із сильною емоцією чи афектом, а також образи, які несуть сильне емоційне навантаження, відносять до виявів *емотивної уяви*.

Коли образи безпосередньо включаються у процеси мислення, говорять про *розумову уяву*.

Якщо образами уяви стають слова й уява, спрямована на створення нових сполучень слів, образних порівнянь, метафор, говорять про *вербальну уяву*.

Можна й далі продовжувати розподіл видів уяви за цим принципом, проте воно не буде вдалим. Окремі психічні функції людини за такого підходу виокремлюються і протиставляються одна одній. Виділення емотивної, розумової уяви, уяви пам'яті, дуже умовні, бо уява завжди оперує і матеріалами образної пам'яті, і поняттями, завжди пов'язана з емоціями. Як зауважив С.Л. Рубінштейн, уява відіграє певну роль у будь-якому психічному акті та будь-якій психічній функції [184].

Більш обґрунтовані спроби виділити види уяви за характером образів простежено в наукових працях ученого Ф. Кейра. У його розумінні різниця видів уяви «залежить від схильності кожного віддавати перевагу певній низці відчуттів» [92, 26]. Наприклад, у однієї людини більше звучання в уяві мають зорові образи, у іншої – слухові тощо. Отже, Ф. Кейра розрізняв чотири види індивідуумів: нормальний, або середній, зоровий, слуховий і моторний [92].

Зоровий тип – людина, у якої переважає зорова уява. Під час розумових операцій вона користується виключно зоровими образами. До цього типу можна віднести художників, скульпторів, архітекторів, часто поетів.

Слуховий тип. У людей цього типу особливу жвавість мають слухові образи. Наприклад, згадуючи друкований текст, людина слухового типу чує звуки слів, а не «бачить» друковані букви, як людина зорового типу. Люди цього типу часто трапляються серед музикантів.

Моторний тип. У людей моторного типу в уяві переважають моторні образи. Таких людей набагато менше. У внутрішньому їх мовленні роль відіграють моторні образи артикуляції, тобто уявлення про вимову слів.

Середній, або нормальний тип. Хоча більша розвиненість одного з типів уяви дає значні переваги, особливо в галузі художньої творчості, усе-таки надто нерівномірний розвиток їх несе велику небезпеку. Надмірність розвитку слухової уяви може призвести, на думку Ф. Кейра, до «слухових галюцинацій, а потім до манії переслідування», надмірний розвиток зорової уяви може призвести до перемішування зорових образів із реальними предметами, утруднення відділення реального від уявленого. Тому середній тип, у якому вказані категорії образів знаходяться в рівновазі, опиняється в найкращому стані. Людина такого типу, за Ф. Кейром, набагато менше підлягає небезпеці виникнення галюцинації, тому що «розвиток кожного з образів природно вимірюється». Люди середнього типу, у яких уява може оперувати різними образами однаково легко і в яких немає такої «вузької спеціалізації», як у слухового та зорового типу, виявляють здібності до всіх

галузей знань, тому завдання педагогіки, як вважав Ф. Кейра, полягає в розвитку саме такого типу, добре врівноваженого, гармонійного й здорового.

Принципи класифікації Ф. Кейра мають широке застосування і в сучасній психологічній науці.

На сучасному етапі в деяких західних країнах користується популярністю класифікація видів уяви, запропонована професором психології Лондонського університету Мейсом [199, 154], який виділив три різновиди:

1) практична уява, що отримала джерела певних матеріальних чи духовних цінностей; актори, співаки, танцюристи, на думку автора, оцінюються залежно від їхньої уяви;

2) мовна, лінгвістична уява – термін для оцінки «мовної» роботи поетів, письменників, майстрів декламації, лінгвістична уява – це здатність досягати мети засобами «мовної досконалості», створення нових образів завдяки мові;

3) репрезентаційна уява: автор використовує цей термін у тих випадках, коли йдеться про відтворення в розумі того зорового образу, що в цей момент не сприймається органами чуттів.

Ця класифікація не є чіткою та закінченою, у ній немає єдиних критеріїв поділу уяви на окремі види.

Найбільш вдалим практично є поділ уяви на *пасивну* та *активну*. Пасивна уява так само може бути **довільною** (мрії, марення) та *мимовільною* (сни, сновидна фантазія). Активну уяву поділяють на *практичну* та *творчу*. Практична уява включає *відтворювальну* та *антиципувальну*. Близько до цих видів знаходиться емпатія, або здатність уявляти почуття та емоції інших людей [199, 151-156].

Спрямованість уяви залежить від змісту діяльності та цілеспрямованості в конкретному виді праці (виробничому, науковому, художньому тощо). Специфічні особливості кожного виду діяльності

накладають відбиток на зміст та форму образів уяви. У всіх видах трудової діяльності образи уяви зорієнтовано на досягнення результату.

Розрізнення образів уяви за спрямованістю виражаються в їх орієнтації в часі: у минулому (уява-спогад); уява в її безпосередньому застосуванні в діяльності, що здійснюється зараз; уява у формі мрії в її перспективній спрямованості.

Крім поділу уяви за спрямованістю орієнтації в часі, її види розрізняються залежно від цільової спрямованості. Одним із них є практично діюча уява, роль якої в численних формах практичної діяльності чітко окреслена. Така уява виявляється в плануванні діяльності, у гнучкості прийняття рішень за різних обставин, в оперативності здійснення завдань, розумінні психічного стану людей у процесі роботи з ними тощо.

Ще один вид уяви виявляється в його теоретичному орієнтуванні, тобто у зв'язку з теоретичним мисленням та інтуїцією.

Зважаючи вищесказане, будемо розрізняти види уяви за співвідносністю образів із дійсністю:

- уява, образи якої, передбачаючи розвиток подій, мають реалістичну орієнтацію і поглиблюють пізнання дійсності;
- уява, що відхиляється від дійсності, слабо пов'язана з життям, що створює хибні образи, елементи яких життєво недоречні.

Види уяви неоднакові також за структурою та функціями. У цьому плані розрізняють види уяви за структурою образів: у високо розвинутій уяві образи характеризуються цільністю і структурною злагодженістю узгодження їх компонентів, прикладом чого є наукова та художня уяви; для уяви менш пізнавального рівня характерна аструктурність образів та нестійкість зв'язку їх компонентів, проте це не означає послаблення їх психологічної цільності, прикладом чого є образи уяви у снах.

Ураховуючи домінуюче значення окремих психологічних компонентів в образах уяви, необхідно розрізняти її види: інтелектуальну уяву, у якій провідну роль відіграє пізнавальна задача й діяльність уяви синтезована з

роботою мислення; емоційна уява, характер і хід образів якої регулюються переважно певним почуттям (моральним, естетичним, емоціями міжособистісних стосунків людей) [204, 9-10].

Види уяви поділяють, також, ураховуючи значення в кожній із них вольового регулювання діяльності. Так розрізняють три види уяви:

- мимовільну, за відсутністю або зачатковим регулюванням течії образів (примари, сновидні образи);
- розвиток образів уяви при певному значенні їх інтелектуально-вольового регулювання (що простежується, наприклад, у науковій та технічній творчості);
- розвиток образів уяви у стані творчого захоплення, де визначального значення набуває глибока захопленість творчою працею [204, 13].

Найбільш поширеним практично є поділ уяви на *творчу* та *репродуктивну* (відтворювальну).

Якщо уява включається у творчу діяльність, вона сама набирає творчого характеру, допомагаючи створювати образи нових оригінальних об'єктів. Таку уяву називають творчою.

Уяву, яка включається в процес засвоєння того, що вже створили й описали інші люди, і допомагає наочно уявити об'єкти, безпосередньо не сприйняті, називають відтворювальною або репродуктивною [75, 11].

Розглянемо докладніше кожний із цих видів.

Творчість – це складна діяльність, яка здійснюється за участю різних психічних процесів і властивостей, але уява, як здатність попереднього ідеального, образного перетворювання дійсності, відіграє особливо важливу роль у створенні нових матеріальних і духовних цінностей, у винайденні нових способів їх творення.

Продукти творчої, як і будь-якої уяви, формуються з елементів того досвіду, який людина набула. Новизна їх полягає у видозміні цих елементів і

новому їх сполученні. Характерним для творчої уяви є самостійний добір матеріалу, спеціальний його аналіз, новий синтез.

Творча уява характеризується тим, що її витвори знаходять свій вираз у слові, розрахунку, конструкції, творах мистецтва, чим наявні не лише для їх творця, а й для інших людей [87: 174].

Відтворювальна уява, як свідчить сама її назва, полягає у створенні людиною образів нових для неї об'єктів, описаних чи зображених іншими людьми [75, 11-12].

Відтворювальна уява є засобом поповнення знань на основі різних джерел. Вона актуалізує цілісні образи об'єктів, які безпосередньо не були сприйняті, як, наприклад, пейзаж невідомої нам місцевостей чи подій минулого. Уява допомагає також жваво уявити сцени та картини, зображені в художніх творах.

Відтворювальна уява спирається на численні джерела: словесні описи об'єктів, різні форми їх зображень у вигляді картин, схем, карт, креслень, уявних та матеріальних моделей тощо [204, 11].

Хоча процес створення образів за допомогою творчої і репродуктивної уяви має свої особливості, у житті ці форми уяви взаємозв'язані й можуть переходити одна в одну. Творча уява завжди включає елементи репродуктивної уяви, бо кожна людина, створюючи нове, спирається на вже наявні знання, досвід, технічні засоби; засвоївши їх, вона уявляє собі те, що вже є в цій галузі, на основі чого може створювати нові уявлення.

З іншого боку, репродуктивна уява в її більш-менш складних формах включає елементи творчості. У репродуктивній уяві має місце певне перетворення. Так, наприклад, читаючи літературний твір, людина нерідко привносить такі елементи сюжету, яких немає в автора. Аналогічне явище має місце під час створення образів на основі живописного зображення, музикального опису.

У багатьох видах діяльності репродуктивна і творча уява настільки переплітаються, що їх важко розрізнити [75, 13].

Процес уявлення образів має місце в різних видах діяльності, але набуває певних особливостей. Залежно від цього виділяють такі види уяви:

- *художню* (уява скульптора, живописця, письменника, актора та ін.);
- *технічну* (уява винахідника, конструктора, інженера та ін.);
- *наукову* (уява математика, астронома, фізика, біолога та ін.).

Характерною для *художньої* уяви є перевага чуттєвих (зорових, слухових й інших) образів, які бувають такими яскравими, що викликають сильні переживання як у тих, хто їх створив, так і в тих, хто їх відтворює на основі мовного, живописного чи музичного опису.

Процес створення образів художньою уявою має у своїй основі взаємодію двох сигнальних систем, проте чуттєві дані, використовувані в ньому, визначаються особливою яскравістю, насиченістю. Про перевагу наочного відображення в художній уяві свідчать також суперечливі відношення між образом і словом, які часом виникають у художній творчій діяльності. Ця суперечливість виявляється в тому, що образи не відразу й не завжди можуть знайти свого тотожного словесного опису.

Проте, визначаючи особливу яскравість і багатство образів, не можна недооцінювати значення мови в художній уяві. Мова виконує організуючу функцію щодо використання чуттєвих даних, їх перероблення відповідно до творчого задуму, до ідей твору.

Характерним для *технічної* уяви є створення образів просторових відношень у вигляді геометричних фігур і побудов. Створюваний образ є конкретним, бо він зображує певний механізм, інструмент, прилад, технологічний процес. При цьому людина використовує багато вражень як безпосередніх, так і взятих із книг, розмов з іншими людьми, і не лише тих, що мають безпосереднє відношення до наміченого об'єкту, а й досить віддалених.

Здебільшого робота технічної уяви набуває характеру мисленого експерименту, у процесі якого оцінюється відповідність тих чи тих створюваних образів умовам і змісту поставленого технічного завдання.

Велике значення при цьому має здатність людини мислено розвивати звичні зв'язки між предметами, їх частинами, по-новому комбінувати дані досвіду.

Продукти технічної уяви найчастіше втілюються в схемах, кресленнях, на основі яких потім створюються самі об'єкти. Виконання креслень та їх читання вимагає значного напруження уяви, яке необхідно, щоб уявити собі тілесний предмет у вигляді плоских фігур чи за плоскими фігурами, накресленими на папері, уявити собі об'ємний предмет.

Образи технічної уяви передаються й через мовний опис. Це знаходить свій вияв у пояснювальних записках, які супроводжують схеми, креслення проектів нового устаткування, нових машин. Без мовного опису продуктів технічної уяви був би неможливий обмін досвідом, обговорення проектів нових машин та нагромадження технічного досвіду. Мовний опис допомагає закріпити, утримати новий образ, що виник, глибше проаналізувати його особливості, перевірити його правильність досвідом, знанням інших людей.

Особливістю *наукової* уяви є те, що створювані нові образи є не метою наукової діяльності, а засобом для з'ясування закономірних відношень між предметами і явищами. Тому за своїм характером образи наукової фантазії часто являють собою схематичні зображення досліджуваних об'єктів, їх відношень, взаємозв'язку, взаємодії. У процесі побудови наукової системи уява необхідна для того, щоб доповнювати ланки, яких ще не вистачає, яких ще не знайдено в ланцюгові фактів, висувати певні гіпотези, які спрямовують роботу думки.

У науковій діяльності особливо очевидним є той факт, що уява прокладає шлях думці. «Виконанню передують думка, точному розрахунку – фантазія» (К.Е. Цюлковський) [75, 14-19].

Особливу увагу слід приділити також такому виду уяви, як *мрія*. *Мрія* – це створення образів бажаного майбутнього. У мріях особливо помітно виступає безпосередній зв'язок уяви з потребами й почуттями людини.

Мрія завжди спрямована в майбутнє. У мріях людина бачить образний вираз своїх прагнень, силою уяви вона обганяє дійсний хід подій,

намагається увітати собі бажане вже здійсненим. Зміст створюваних у мрії образів зумовлений суспільним буттям людини. За змістом мрій людини можна дізнатися, у яких суспільних умовах вона живе, яке місце посідає в системі суспільних відносин.

Уява різноманітна за змістом та формами (залежно від образів діяльності, перспективного спрямування, конкретності та узагальненості образів активності чи пасивності), характером зв'язку з працею людини, а також за інтелектуальними та емоційними компонентами мрії [204, 9].

Мрія тісно пов'язана з прагненнями й почуттями людини й може стати могутнім поштовхом до творчої діяльності [75, 19].

Позитивна роль мрій тим більша, чим більш змістовними, обґрунтованими й суспільно важливими вони є і чим ретельніше прагне людина до їх реалізації. Кожна така мрія підтримує й посилює енергію працездатності людини, мобілізує сили для здійснення її прагнень, для успіху її діяльності.

Зовсім іншу роль у житті людини відіграють пусті, безпідставні мрії, які демобілізують людину, відводять її від реальної справи, від боротьби з життєвими труднощами і штовхають на шлях примарного задоволення її потреб побудовою «надхмарних замків».

Пусті фантазери-мрійники – це найчастіше слабовольні, бездіяльні люди, мало пов'язані з практичним життям, які стали такими внаслідок неправильного виховання. Фантазія їх нічим не стримується й може створювати чудернацькі образи, які не знаходять свого відображення в дійсність. Класичний зразок такого пустого мрійника створений М.В. Гоголем в образі Манілова, ім'я якого стало прозивним.

Отже, цінність мрії визначається її змістом зі зв'язком із дійсністю, тим, наскільки мрія є підготовкою до майбутньої корисної для суспільства діяльності, поштовхом до неї, наскільки мобілізує сили людини для боротьби з труднощами [75, 19-20].

Отже, здатність уявляти – це життєво необхідна особливість людського розуму. Попри те, що уява може вигадувати ніколи не бачені раніше об'єкти та явища, вона завжди ґрунтується на певному досвіді та знаннях. Тобто матеріал для уяви ми не беремо «нізвідки» – він завжди є дійсністю.

Ураховуючи спрямованість наукового дослідження, розглянемо **загальні особливості уяви осіб старшого шкільного віку.**

Із віком у дітей під впливом корекційної-виховної роботи відбувається планомірна зміна особистості, психічних процесів, зокрема й уяви.

У зв'язку з розширенням світогляду, засвоєнням наук, надбанням життєвого досвіду, формується пізнавальний апарат уяви, психологічні механізми акцентування, уподібнення, комбінування, творчого синтезу та інші, що сприяють удосконаленню пізнавальних функцій уяви. Це призводить до того, що підвищується загальний рівень уяви: образи збагачуються змістом, стають більш цілісними, деталізованими, їх компоненти більш структурно пов'язані, розширюється сфера впливу уяви [85; 101].

Ознайомлення з новими видами діяльності, включення в нові форми відносин являють собою необхідну основу розвитку уяви. Об'єктами уяви стають не лише предмети та явища, вона включається у формування самооцінки учнів, прагнення самоствердитися та реалізувати себе в житті.

Уява учнів старшого шкільного віку характеризується, передусім більшим розвитком самоконтролю. Фантазії, що раніше безконтрольно відводили дитину від реальності, стають критично осмисленими. Ідеали та інтереси старшокласників збуджують формування мрії про перспективність своєї діяльності, що сприяє включенню уяви в процес мотивації планів, дій та вчинків [7].

Особливо яскраво уява старших учнів виявляється у мріях про майбутнє. Старшокласники не просто мріють, як діти, «стати космонавтом», «стати балериною» – вони мріють про реальну професію, якою збираються оволодіти, про досягнення, які зроблять. Завдяки уяві вони переносяться в

інші епохи, уявляють собі природу й народи різних країн вже більш цілеспрямовано й реалістично, що відіграє значну роль у навчальній діяльності.

Творча уява учнів старших класів більше ґрунтується на фактичних знаннях, її витвори стають ціннішими та суспільно значущими.

Однак, у старшокласників ще можуть траплятися мрії, не підкріплені реальними основами. Наприклад, хлопець, який не володіє потрібними фізичними даними, мріє стати льотчиком, або дівчина, яка не має музичного слуху, мріє стати співачкою. У таких випадках відбувається своєрідне «роздвоєння» особистості, з одного боку – неможливість здійснення мрії, з іншого – її продовження .

Слід відзначити, що сучасні психологи (Л.К.Балацька [7], А.А. Басова [11], Ю.З. Гільбух [46], В.Л. Дранков [63], Л.С. Коршунова [103], Ю.О. Самарін [189] та ін.) наголошують на важливості спрямованого та систематичного розвитку уяви дітей не лише молодшого, але й старшого шкільного віку. Така робота повинна розпочинатися, перш за все, з визначення діяльності, найбільш цікавої для дитини. Дорослий має допомогти їй визначитися з необхідною інформацією, збагатити досвід знаннями, розширити світогляд із питання, яке зацікавило дитину. Слід, також, підводити дітей до того, що образи уяви можна відображати у продуктивній діяльності (у малюнку, різних виробках, рухах), для цього необхідно розвивати здатність оперувати уявленнями, створювати на їх основі образи.

Отже, в уяві учнів старшого шкільного віку відзначимо, насамперед, підвищення її загального рівня розвитку, здатність створювати змістовні, емоційно насичені образи, комбінувати та перекомбінувати їх елементи. Однак, риси більш раннього віку ще виявляються в уяві старшокласників, що свідчить про неповну її зрілість та нестійкість і вказує на необхідність продовження спеціальної роботи з її розвитку.

1.3. Особливості уяви дітей із вадами психофізичного розвитку

Уява дітей з вадами психофізичного розвитку (порушенням інтелекту, аналізаторів, розладами поведінки) вже багато років привертає увагу зарубіжних та вітчизняних вчених. Зокрема, відомості про уяву розумово відсталих дітей знаходимо у роботах Л.Б. Баряєвої [10], І.М. Бгажнокової [12], О.В. Боровика [18], О.П. Гаврилушкіної [36], Т.М. Головіної [49], В.М. Синьова [197], Ж.І. Шиф [152] та ін. Особливості уяви дітей із затримкою психічного розвитку визначено у дослідженнях Є. Бедора [13], Т.А. Власової [29], О.А. Єкжанової [30], О.О. Медведєвої [125], О.С. Слепович [200], Н.А. Ципіної [215] та ін. Розвиток уяви у дітей з порушеннями різних аналізаторів досліджено у наукових працях Г.В. Морозової [132], М.М. Нудельмана [147], М.Ф. Рау [176], Л.І. Фомічової [210] (діти з порушенням слухового аналізатору), В.П. Єрмакова [72], В. Зайкаускає [74], О.Г. Литвака [117] (діти з порушенням зорового аналізатору) та ін.

Розглянемо докладніше особливості уяви кожної з цих категорій дітей.

Досліджуючи психологію розумово відсталих учнів, І.М. Бгажнокова зазначала важливу корекційну роль уміння розумово відсталого дитини уявляти, наголошуючи, що воно полегшує засвоєння історії, географії, природознавства, елементів геометрії, сприяє формуванню трудових навичок. І.М. Бгажнокова вказувала також на недостатню диференційованість образів предметів та явищ у розумово відсталих учнів, їх швидке забування та зміну, дійшла висновку, що образи, якими такі учні оперують, – фрагментарні, бідні ознаками, не відображають наявних у тексті відношень [12, 58].

Багато відомостей про особливості формування та оперування образами уяви в розумово відсталих учнів старших класів знаходимо у В.М. Синьова, який підкреслює, що дитина з розумовою відсталістю не може подумки, якісно оперувати образом предмета – перевертати його, виділяти окремі частини та істотні властивості, абстрагуватися від неістотних, об'єднувати образи,

змінювати їх. Простежуються труднощі актуалізації зв'язку між словом та образом, що стоїть за ним. В.М. Синьов також вказує на те, що через недостатність наочно-образного мислення в учнів допоміжної школи простежуються труднощі в уявленні окремих предметів та ситуацій за словесним описом [196, 203].

У дослідженнях Г.М. Дульнєва [65], Л.В. Занкова [77], Ж.І. Шиф [172] та ін. у тій чи тій мірі є відомості щодо особливостей уяви розумово відсталих учнів старших класів: утруднення використання життєвого досвіду, наявних знань; спрощене уявлення причин явищ, пояснення їх випадковими асоціаціями, ототожнення причин різних за походженням, але схожих ззовні; заміна причин явищ наслідками та навпаки тощо.

Досліджуючи уяву розумово відсталих дітей, авторами Л.Б. Баряєвою [10], Н.М. Палагіною [154], Н.Д. Соколовою [10] відзначено безініціативність, пасивність у іграх даної категорії дітей, невміння використовувати предмети у різних функціях, застосовувати під час ігрової діяльності. Це пояснюється недорозвиненням пізнавальної сфери розумово відсталих дітей, зокрема, уяви.

Досліджуючи уяву розумово відсталих дошкільників, Л.Б. Баряєва вказує, що у цієї категорії дітей не вдається сформулювати вміння діяти з уявними предметами, використовувати замітники, що не схожі на основний предмет. Автор також зазначає, що з раннього дитинства необхідно збагачувати життєвий досвід розумово відсталих дітей, знайомити з можливостями використання предметів у різних цілях залежно від ситуації. Така робота лежить в основі розвитку вміння уявляти [10].

Багатий матеріал з розвитку уяви розумово відсталих дітей у грі знаходимо в дослідженнях Палагіної Н.М. Під час експерименту автор зосереджувала корекційний вплив на розвитку ігрових дій дошкільників з метою створення необхідної основи ініціативної сюжетної гри. Результати експериментального дослідження показали, що за умов проведення спеціальної роботи з розвитку уяви у грі, діти починали проявляти зацікавленість

завданням, отримували масу вражень, моделювали на іграшках дії власні та дорослих. Самостійна гра досліджуваних ставала тривалішою. Однак, окрім позитивної тенденції, проявлялися і значні труднощі у становленні гри розумово відсталих дошкільників, зокрема: стереотипна прив'язаність до реального значення слів та предметів, швидке згасання інтересу.

У групі більш старших розумово відсталих дошкільників також було проведено дослідження, мета якого полягала у тому, щоб допомогти дітям пережити сюжетну ситуацію за уявленням, і тим самим стимулювати ініціативну самостійну гру. Результати експерименту показали, що корекційна робота з розвитку уяви оказала позитивний вплив на гру дошкільників: зникла стереотипність, сюжетні ігрові дії стали варіативними не лише за змістом, але й за джерелом (наслідування іншим дітям, перенос дії на інші іграшки, вираження емоцій мімікою), визначилися елементи ініціативної рольової гри (рольові відношення, прагнення поділитися ігровими планами, продовження взаємодії за межами наявної ситуації).

Отже, проведене Н.М. Палагіною дослідження, виявило значні можливості уяви розумово відсталих дітей, зокрема у збагаченні ігрової діяльності в зв'язку з розвитком варіативного неспецифічного використання предмету й паралельним моделюванням на іграшці побутових дій дитини

Однак, Н.М. Палагіною було, також, наголошено на ускладненні процесу становлення уяви розумово відсталих дошкільників через низьку активність патологічного мозку, Автор зазначила, що поза експериментальної роботою покращення не відбувалися, захопленість грою зникла. Таким чином, було підтверджено, що первинним елементом уяви є умовна дія, розвитку якої сприяє варіативність предметних дій та неспецифічне використання предмету [154, 107-119].

На взаємозв'язок уяви та трудової діяльності розумово відсталих дітей в своїх дослідженнях вказують Є. Бедор [13], Г.М. Дульнев [65], Б.І. Пінський [167], Н.П. Павлова [153], О.П. Хохліна [213]. Ці автори наголошують на значних утрудненнях у розумово відсталих дітей в зв'язку з виконанням

трудових дій, що пов'язані з роботою уяви: прогнозування, планування, корегування своїх дій, будування продуктивної діяльності в образах, а потім її втілення в реальні дії та процеси.

Відомо, що образотворча діяльність надає значні можливості у розвитку уяви дітей. У дослідженнях І.І. Будницької [32], О.П. Гаврилушкіної [37], Т.М. Головіної [50], І.О. Грошенкова [52], Н.І. Курбатової [106], Н.П. Сакуліної [187] зазначено, що розумово відсталі діти відчують значні труднощі у виборі сюжету, композиції, засобів для малювання, що пов'язано з недорозвиненістю уяви. Зокрема, О.П. Гаврилушкіна зауважила, що для того, щоб досягти необхідного рівня розвитку уяви до школи, необхідно проводити спеціально організовану корекційну роботу на матеріалах малювання, ліплення, конструювання та інших видів образотворчої діяльності. О.П. Гаврилушкіна також відзначила, що у розумово відсталих дітей через надзвичайно обмежений досвід предметних та ігрових дій, сутність реальних об'єктів довго залишається непізнаним. Це значно утруднює дії з предметами та їх зображеннями, використання предметів-замісників і таке інше. У розробленій програмі навчання розумово відсталих дошкільників образотворчої діяльності, автор відводить важливу роль навчанню малюванню та ліпленню, бо така робота пов'язана з розвитком сприйняття і формуванням уявлень у дітей, що стає містком до «вільного» малювання, створення власного сюжету і композицій, що можливо лише за наявності уяви [37].

У дослідженнях Т.М. Головіної [50], І.О. Грошенкова [52], Н.П. Сакуліної [187] вказано, що через труднощі розумово відсталих дітей у розумінні інструкцій, вони припускають помилки у виконанні завдань з образотворчої діяльності, при цьому, навіть за допомогою дорослих, їм важко знайти та виправити їх. Авторами також зазначено, що розумово відсталі учні не вміють орієнтуватися на листі паперу, відчують утруднення в визначенні правої та лівої сторін, верхнього, нижнього краю паперу тощо. Дуже складні для дітей «подвійні» завдання («у правому нижньому кутку» і таке ін.), а також розташування зображень відносно одне

одного. Було наголошено на необхідності проведення на уроках та в позакласний час оформлення дерев'яних, швацьких, картонажних виробів, декоративного та тематичного малювання, ілюстрування тощо з метою розвитку уяви розумово відсталих учнів.

Вказуючи на примітивність змісту, емоційну бідність, фрагментарність малюнків розумово відсталих учнів, І.О. Грошенко пояснював це пізнавальною пасивністю дітей даної категорії і наголошував на необхідності спеціального систематичного навчання розумово відсталих дітей образотворчій діяльності. З цією метою автором було розроблено методику навчання малюванню, одним із напрямків якої став розвиток уяви розумово відсталих дітей [52].

На важливість дій розумово відсталих дітей з наочним матеріалом вказувала Г.В. Морозова, що вивчала формування пізнавальних інтересів у аномальних дітей. Автор пояснювала це тим, що під час споглядання зображень різноманітних об'єктів та явищ, діти відкривають властивості предметів, що будить їх інтерес і сприяє появі образів уяви [133].

Залежність особливостей зображення від розвитку уяви, а також роль малюнка у становленні пізнавальної діяльності дитини зазначено у дослідженнях І.І. Будницької [23]. Автором вказано, що часто розумово відстала дитина не може скласти зв'язної розповіді за сюжетною картинкою через нерозуміння її змісту, невміння встановити причинно-наслідкового, просторово-часового та логічного зв'язків між зображеними подіями.

Про порушення словесного опосередкування в утворенні нових зв'язків в розумово відсталих дітей йдеться й у дослідженнях А.І. Липкіної [116]. Автор підкреслює уповільненість процесів сприйняття та формування понять в розумово відсталих дітей.

Цікавий матеріал про особливості творчої та репродуктивної уяви розумово відсталих дітей, її залежність від стану кори головного мозку знаходимо в наукових дослідженнях М.М. Нудельмана [146] та І.М. Соловйова [201]. Було зазначено, що через органічні та функціональні порушення, що мали

місце на ранніх етапах онтогенезу, в розумово відсталих дітей всі види уяви виявляються на низькому рівні розвитку. Такі результати були отримані під час експериментального вивчення, оригінальні методики якого розробив М.М. Нудельман. Цінність цієї роботи також полягала у тому, що вона вирішувала не лише діагностичні, але й навчальні завдання. Оцінюючи діяльність розумово відсталих дітей, М.М. Нудельман та І.М. Соловйов вказували на бідність їхніх образів, наявність «додавань», випадіння частин, зміни розмірів, уподібнення, і, навіть, повне зміщення уявлень. Аналізуючи проведене експериментальне дослідження, автори наголосили на тому, що елементарні форми творчої уяви можуть виникати з віком у розумово відсталих дітей лише в результаті виховання та навчання в умовах допоміжної школи.

Такі специфічні особливості образів уяви розумово відсталих учнів як недостатня динамічність, недостатньо спрямоване перетворення під впливом завдання було відображено в дослідженнях Ж.І. Шиф. Автором було запропоновано різні види завдань для розвитку уяви на уроках та під час позакласної діяльності [152].

Особливу увагу слід приділити науковій праці О.В. Боровика [18], присвяченій виявленню особливостей уяви розумово відсталих учнів молодшого віку та розробці педагогічних умов, змісту, методів корекційної роботи з її формування. Після проведення констатувального експерименту, автор зауважив, що розумово відсталі учні молодших класів не вміють актуалізувати та використовувати те, що було в їхньому небагатому досвіді. У процесі відтворення тексту відзначалася неповна та неточна передача інформативного матеріалу, випадки помилкового встановлення причинно-наслідкових зв'язків, неточні словесні позначення.

Аналіз результатів дослідження О.В. Боровика також показав залежність рівня сформованої уяви від роботи, що проводилася до школи. У тих випадках, коли в родині дитину навчали фантазувати, із нею придумували казки, грали в чаклуна, вносили елементи творчості та збуджували до цього саму дитину, результати виявилися кращими, ніж у

дітей, із якими так не займалися. Саме тому у формувальному експерименті О.В. Боровик робив основний акцент на розробку моделі навчання, що включала створення педагогічних умов та спеціальних методів поетапного формування уяви на основі комплексної взаємодії вчителя, психолога та батьків. Формування уяви забезпечувалося всією системою навчально-виховної роботи з дітьми в різних видах діяльності з опорою на словесні та наочні засоби навчання [18].

У процесі дослідницької роботи О.В. Боровик дійшов таких висновків:

- без спеціального розвитку уява в розумово відсталих дітей значно затримується;

- на формування уяви розумово відсталих учнів негативно впливають глибина інтелектуального зниження, наявність ускладнювальних факторів у структурі порушення, індивідуально-психологічні особливості;
- відзначено позитивний вплив роботи з формування уяви на корекцію всіх психічних процесів та особистості розумово відсталих дітей.

Важливим висновком дослідників є позитивна динаміка розвитку уяви розумово відсталих учнів у процесі корекційної роботи.

Для здійснення індивідуального та диференційованого підходів при організації корекційної роботи з розвитку уяви учнів, вважаємо доцільним розглянути деякі особливості уяви дітей з затримкою психічного розвитку та дітей з порушенням слухового та зорового аналізаторів.

Уяву дітей із затримкою психічного розвитку досліджено вченими О.А. Єкжановою [30], О.О. Медведєвою [125], С.К. Сиволаповим [190], О.С. Слепович [191], Н.А. Ципіною [207]. Зокрема, О.О. Медведєвою вказано на відставання дітей із ЗПР у розвитку уяви від їхніх однолітків, що розвиваються нормально, слабку мотивацію, недостатність цілісного, образного бачення ситуації, низький рівень комбінаторних здібностей. Крім цього, автором зазначено залежність

інтересу учнів із ЗПР до творчих завдань від їх складності, що свідчить про критичність даної категорії дітей у оцінюванні своїх можливостей [125].

О.С. Слепович відзначає наступні особливості образів уяви дітей із затримкою психічного розвитку: стереотипність, шаблонність, несформованість системи образ-слово, прив'язаність уявлень до конкретних ситуацій.

На відміну від дітей із розумовою відсталістю, діти із ЗПР завжди виконують адекватні дії з предметами та іграшками, однак значні утруднення спостерігають у формуванні уявної ситуації. В основі цих утруднень лежить, перш за все, бідність образної сфери: недостатня узагальненість життєвого досвіду, труднощі в довільному оперуванні образами, емоційна бідність дій [191].

Особливості уяви дітей з порушенням слухового аналізатору визначаються загальмованим формуванням у них мовлення, відставанням у сюжетно-рольовій грі та мисленні. Образи уяви даної категорії дітей характеризуються одноманітністю, стереотипністю, бідністю змісту, схильністю до простого наслідування. Уява учнів з порушенням слуху виявляється спочатку «прив'язаною» до сприйняття, а потім – до пам'яті, вони відчують утруднення при використанні предметів-замісників, в них складніше, ніж у дітей із нормальним слухом, формується пізнавальна функція уяви. Отже, вже на ранніх етапах онтогенезу у дітей з порушенням слуху відбувається відставання в розвитку уяви та труднощі формування нових образів [132, 147, 210].

У дітей з порушеннями зорового аналізатору відзначено обмежені можливості розвитку уяви, що спричиняє за собою такі наслідки, як утруднення в операціях комбінування та перекомбінування елементів образів. Однак, завдяки компенсаторним функціям та цілеспрямованому корекційному навчанню, уява дітей даної категорії досягає високого рівня [72, 74, 117].

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми розвитку уяви дітей з порушеннями психофізичного розвитку показав недостатню розробленість даного питання в корекційній педагогіці стосовно старших класів допоміжної школи, що

дає підставу для подальшого вивчення особливостей уяви, зокрема розумово відсталих учнів старшого шкільного віку.

1.4. Аналіз стану використання уроків географії для корекції уяви розумово відсталих учнів у практиці корекційної освіти

Завдяки фантазії людина здатна уявити собі те, чого вона безпосередньо не сприймає й не сприймала: місцевість, у якій не була, людей, з якими не зустрічалася, події, свідками яких не була. Так, ми можемо уявити собі рослинний і тваринний світ країн, у яких ніколи не були, життя на дні океану, рух штучного супутника Землі, історичних діячів минулого, героїв літературних творів, віддаленні в часі події тощо. Ми уявляємо собі те, чого ще немає, що виникне лише в майбутньому: змінені творчою працею людей місцевості, нові, ще небували машини, політ на Місяць [75, с. 3-4].

Цікаво зазначити, що у 1958 році Б.Н. Зальцман писав про політ людини на Місяць лише як про образ уяви, тоді як у 1968 році цей образ став реальністю. Саме в цьому році відбувся перший політ за межі орбіти Землі екіпажем космічного корабля «Аполлон – 8», який здійснив обліт Місяця, висадку на ньому та повернення на Землю.

Отже, фантазуючи, ми виходимо за межі нашого чуттєвого досвіду і створюємо образи нових об'єктів дійсності, розширюючи та насичуючи тим самим своє пізнання.

Аналіз і синтез вражень у процесі створення образів уяви має місце не лише у творчій діяльності художників, письменників, винахідників, він лежить в основі будь-якого створення нових образів, і зокрема тих, які створюються учнями під час вивчення об'єктів, недоступних їх безпосередньому сприйманню.

Про це свідчать численні факти з матеріалу психологічних досліджень формування в учнів географічних й історичних уявлень [11; 64].

Так, коли учениця, за завданням учителя, дивлячись на карту, відтворює картину певної місцевості, вона вичленовує із запасу своїх уявлень образ моря, валунів, згадує сприйняту нею картину тайги, сполучує ці елементи в певному просторовому співвідношенні, уявляє собі цілісну картину, а потім зображує її в схематичному малюнку й дає словесний опис [75, с. 22].

Одним з предметів, у вивченні якого уява посідає дуже важливе місце є саме географія. У допоміжній школі вивчення географії розпочинається в 6-му класі й одразу ж ставить перед учнями завдання, розв'язання яких без уміння уявляти неможливе. Як відомо, навчання дітей географії засвоєно на використанні вчителями словесного та наочного методів, адже часто на цих уроках діти знайомляться з поняттями, об'єктами та явищами, які не мають місця в їхньому побутовому досвіді (планети сонячної системи, екзотичні рослини та тварини, країни світу тощо). Саме в таких випадках учителі викликають у дітей необхідний образ за допомогою малюнків, схем, макетів чи слайдів. Проте, якщо у свідомості дитини не відбудеться перетворення минулого досвіду та створення нових образів, то вона, звичайно, не зможе усвідомити та засвоїти поданий на уроці матеріал, виконати завдання, задані вчителем. Тому, якщо не розвивати уяву розумово відсталим учням, навчальний процес у допоміжній школі буде малорезультативним [25; 62; 92; 138; 115].

У науково-методичній літературі з корекційної педагогіки і розвиток уяви на географічному матеріалі розглядався в контексті окремої проблеми в докторській праці В.М. Синьова «Корекція інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи». На важливі аспекти цього питання вказували також у наукових працях В.О. Липа [82], Т.І. Пороцька [169] та ін.

В.М. Синьов зазначав, що важливим корекційним завданням уроків географії в допоміжній школі є формування та корегування уявлень учнів про об'єкти та явища природи, систематизація та розширення їх запасу. При цьому особливого значення він надавав розвитку просторових уявлень дітей,

формування в них навичок просторової орієнтації. Для розвитку просторової уяви розумово відсталих дітей В.М. Синьов пропонував такі завдання, як уявні мандрівки за картою, відтворення картин місцевості на основі читання картографічних посібників. Крім цього, він визначив деякі педагогічні прийоми, необхідні для здійснення корекції географічних уявлень розумово відсталих дітей, які, загалом, ефективно впливають і на розвиток їхньої уяви в цілому. Головними з цих умов є активізація пізнавальної діяльності на уроках географії, різнобічність ознайомлення дітей із географічними об'єктами, правильне поєднання різних наочних, словесних та практичних засобів. Особливо корисною в плані розвитку уяви В.М. Синьов відзначив постановку нескладних дослідів, моделювання, виготовлення макетів тощо [191].

Цінний матеріал для розвитку уяви розумово відсталих учнів має місце у дослідженні В.О. Липи [110]. Автор запропонував систему роботи з символічною наочною картою на уроках географії, застосування якої, крім важливої навчальної ролі, має сприяти розвитку та корекції уяви в розумово відсталих учнів.

Так, наприклад, для збагачення образів уявлень про довкілля учнів, у цій системі пропонується моделювання макету шкільного подвір'я. Така робота дозволяє дітям побачити школу в різних ракурсах, зверху, загострює їхню увагу на навчальному корпусі, спальнях, на тому, що заповнює шкільне подвір'я. Крім простого споглядання, ще більшу корекційну значущість для процесу уяви розумово відсталих учнів має застосування продуманої системи різних творчих вправ, завдань, ігор із макетом. Наприклад: «Знайди на макеті шкільного закладу вікна нашої класної кімнати», «Як пройти від школи до теплиці» або ж діти можуть отримати завдання уважно роздивитися майданчик для ігор і потім у класі докладно розповісти про неї, спираючись на макет.

Усі ці завдання не лише уточнюють і збагачують уявлення життєвого досвіду розумово відсталих дітей, але й формують у них уміння оперувати

образами (порівнювати їх, узагальнювати, виокремлювати в них певні властивості, комбінувати і створювати нові). Навчання уявленню об'єкту з опорою на макет і навички просторового орієнтування в подальшому стають базовим підґрунтям для вивчення плану й карти, продумана робота з якими так само активізує процеси уяви. Так, звертаючись до плану шкільного подвір'я, діти можуть уявити місце, де вони будуть збирати листя, накреслити маршрут прогулянки тощо.

Головну роль у системі роботи з символічною наочністю В.О. Липа надав географічній карті. Це пов'язано з тим, що будь-яке географічне поняття так чи так пов'язано з картою. Саме вона дозволяє учням ознайомитися з об'єктами, які вони ніколи не сприймали в реальності, образи яких виникають у свідомості дітей під час сприймання символів та позначень. Отже, робота з картою надає широку варіативність використання прийомів та завдань із метою не лише міцного засвоєння дітьми географічних знань, але й розвитку їхньої уяви. Прикладом можуть бути такі завдання з географічною картою, як описання географічного об'єкту, установлення причинно-наслідкової залежності між природними явищами, створення образу місцевості тощо.

У експериментальному дослідженні В.О. Липа довів, що після застосування його системи роботи з символічною наочністю, більшість розумово відсталих учнів, попри бідність уявлень, усе-таки змогли дати такий опис місцевості, у якому, крім кількісних, містилися також просторові та якісні уявлення. Це свідчить про певну сформованість у розумово відсталих дітей уміння уявляти, тобто створювати зоровий образ на основі сприйняття картографічної інформації [110].

Про значну роль роботи з географічною картою, а також предметних уроків географії та уроків із краєзнавства у формуванні географічних уявлень розумово відсталих учнів багато зазначала Т.І. Пороцька. При цьому вона наголошувала, що саме правильні географічні уявлення дозволяють формувати в учнів поняття про властивості географічних об'єктів, про зв'язок

між ними та явищами з визначенням найголовнішого в навчальному матеріалі [22; 169].

Багатий матеріал із розвитку процесу уяви на уроках географії має місце в загальній психолого-педагогічній літературі (О.Г. Захаров [79], Ю.В. Митрофанова [129], Л.М. Панчешникова [157] та ін.). Ураховуючи закон про єдність психофізичного розвитку нормальної та аномальної дитини (Л.С. Виготський), ми вважаємо, що деякі з цих практичних матеріалів можуть бути використані з метою розвитку в розумово відсталих учнів процесу уяви.

Так, система проблемних завдань, розроблених із метою залучення учнів до творчої діяльності під керівництвом Л.М. Панчешникової, отримала широку апробацію в методиці і практиці навчання географії у школі. Для активізації процесів уяви, учні, згідно з проблемним методом, мають залишитися перед проблемами, які їм треба розв'язати у процесі пошуку. Під час користування цим методом О.Г. Захаровим було запропоновано такі форми роботи на уроках географії:

- дискусії, бесіди («Що вивчає географія?», «Рухи земної кори. Землетруси», «Основні форми рельєфу» тощо);
- уроки-подорожі («Подорожі й географічні відкриття», «Від вулкану до вулкану», «Земля – планета сонячної системи» тощо);
- групові уроки-практикуми (читання планів місцевості, визначення частин світу за допомогою компасу, визначення частин світу за ознаками природи);
- урок-казка («У гостях у господарки мідної гори» – «Породи земної кори»);
- урок-гра («Подорож до центру Землі», «Об'їдемо навколо світу» тощо).

Зазначимо, що зміст завдань у процесі використання проблемного методу в допоміжній школі повинен чітко відповідати можливостям

розумово відсталих учнів, матеріал має бути доступним і відповідним щодо інтелектуальних особливостей дітей [79].

Поруч із проблемним методом розвитку творчої уяви на уроках географії, низка авторів пропонувала проектний метод (О.Д. Ботвінніков [5], О.Г. Захаров [75], Ю.В. Митрофанова [116], І.П. Галай [39] та ін.)

В основі проектного навчання закладено ідеї американських учених, головна з яких полягає в тому, що з більшим захопленням виконується дитиною лише та діяльність, яку вона сама собі обрала. Вихідний лозунг засновників системи проектного навчання: «Усе з життя, усе для життя». Через це проектний метод передбачає використання навколишнього життя як лабораторії, у якій відбувається процес пізнання.

Так, Ю.В. Митрофанова [116] запропонувала такі тематики для проектів: «Ми – проектувальники», «Каміння в нашому місті», «Проектуємо місто», «Наш парк» тощо. Так, створивши проект «Ми – проектувальники» (тема «План і карта»), учні презентують, наприклад, макет власно вигаданого чи рідного містечка за допомогою вербально-інформаційних, технічних та наочних засобів. Для отримання результату під час такої роботи, учні повинні весь час бачити у своїй свідомості образ готового макету, лише в цьому випадку проект можна завершити. Тут знову на перший план виходить робота уяви, яка допомагає учню визначити, до якого результату йому йти у своїй роботі.

Робота над проектами на уроках географії повинна спиратися на міцний життєвий досвід учнів, що полегшує завдання й робить їх цікавішими для дітей.

Метод проектування в загальноосвітній школі передбачає високий рівень самостійності в роботі учнів, проте у процесі його використання в роботі з розумово відсталими дітьми роль вчителя має різко зростати.

Великі можливості у плані розвитку уяви розумово відсталих учнів надає вивчення географічного матеріалу з краєзнавства. Проблеми найближчого оточення знаходяться в галузі безпосередніх інтересів учнів і є

особистісно значущими для них. Під час вивчення краєзнавчого матеріалу, значна частина якого відома дітям з особистого досвіду, є можливість навчати учнів застосуванню отриманих раніше знань і вмінь. За словами М.М. Баранського, будь-яка місцевість надає масу конкретних прикладів для використання на уроках географії. Посилання на конкретну, оточуючу учня дійсність уже принципово переключає викладання зі словесно-паперового заняття в живу дійсність. Саме в реальній дійсності необхідно формувати досвід уяви та творчості учня, для того щоб у майбутньому цей досвід можна було застосувати в житті [9].

Ю.В. Митрофанова запропонувала такі види завдань під час роботи над краєзнавчим матеріалом:

- евристичні бесіди («Навіщо знати своє місто», «Загадки назв міста», «Звідки ми і які ми» тощо);
- практична робота на місцевості (робота з картою міста, екологічні проблеми міста, води міста тощо);
- рольові ігри («Найкрупніші підприємства міста»);
- рішення творчих завдань (уроки-тренування);
- екскурсії.

Широке поле для розвитку уяви учнів надають ігрові педагогічні технології, які включають групу різноманітних методів та прийомів організації навчального процесу у формі різних педагогічних ігор.

Ігрова форма занять на уроках географії створюється за допомогою ігрових прийомів та ситуацій, які є засобом збудження, стимулювання учнів до навчально-творчої діяльності. У загальній методиці навчання географії накопичено значний досвід застосування ігрових технологій, опубліковано багато статей та книг для вчителя (І.В. Душина [62], Ю.В. Митрофанова [116] та ін.). Так, наступні види ігрових вправ тримаються на активній дії уяви і, водночас, сприяють її розвитку на уроках географії:

- опис географічного об'єкту чи явища одним учнем (або групою учнів) і відгадування іншим;

- створення образу на основі уявлення («Намалюй тварину, схожу на коня, білу, із чорними смужками» тощо);
- географічні вікторини;
- ігри на визначення частин світу (діти за допомогою компасу й карти знаходять заховані предмети) тощо;

Учителі допоміжної школи часто звертаються до ігрового методу навіть у старших класах, проте варто враховувати, що навчальна гра дає позитивний результат у розвитку процесу уяви лише за умови її грамотної підготовки і проведення.

Отже, аналіз загальної та спеціальної літератури з педагогіки та психології дозволяє стверджувати, що між уроками географії та процесом уяви в учнів є взаємообумовлений зв'язок. З одного боку, вивчення географічного матеріалу, у силу своєї складності й відхилення за межі життєвого досвіду учнів, неможливе без роботи уяви, з іншого, – продумана робота з географічним матеріалом ефективно впливає на розвиток цього процесу в дітей. У допоміжній школі робота з розвитку процесу уяви набуває особливого значення, адже вона не лише сприяє успішному засвоєнню учнями навчального матеріалу, але й чинить корекційний вплив на всю пізнавальну діяльність та формування особистості розумово відсталого учня. Це свідчить про те, що система роботи з корекції уяви розумово відсталих учнів на уроках географії вимагає подальшого вивчення і вдосконалення.

Висновки до першого розділу

Зважаючи на вище сказане, доходимо таких висновків.

Аналіз науково-методичної літератури з педагогіки та психології показав, що багато педагогів і психологів досліджували процес уяви, робили значні внески у пізнання його сутності, механізмів утворення та функцій. Опрацювавши зміст наукових розробок із питання вивчення сутності уяви, визначемо, що уява – це універсальна здатність, властива лише людині. Говорячи «універсальна», ідеться про здатність, що є необхідною у всіх

сферах життєдіяльності людини. Механізм уяви здійснюється через комбінування та перекомбінування елементів життєвого досвіду, що відбувається, на основі аналітико-синтетичної діяльності мозку. При цьому предметний зміст образу одного об'єкту зливається з предметним змістом образу іншого.

Уява розвивається за тими ж онтогенетичними законами, за якими йде розвиток усіх психічних процесів людини. Це надає значні можливості під час вибору методичної бази експериментального дослідження з вивчення уяви розумово відсталих учнів старших класів.

Уява тісно пов'язана з чуттєвим й опосередкованим пізнанням, але не зводиться до них. Вона знаходиться у взаємозв'язаній і взаємновпливовій взаємодії з усіма психічними процесами й важливу роль в її активізації відіграє слово.

Уява пов'язана з потребами, інтересами і якостями особи. Вона залежить від соціального середовища, методики навчання й виховання, віку й індивідуальних особливостей дітей. Саме це визначає індивідуальність образів, їх змістовність, яскравість, значущість.

Уява виникає в процесі діяльності (навчальної, трудової, образотворчої, ігрової тощо), активізує її. Так само діяльність сприяє розвитку уяви.

Уява пов'язана з реальною дійсністю. Матеріалом для створення її образів є досвід, отриманий людиною у процесі взаємодії з довкіллям.

В останні роки простежується зріст зацікавленості до проблеми уяви не лише дітей із нормальним інтелектом, але й розумово відсталих. Здійснено спроби створити спеціальну систему роботи з розвитку уяви розумово відсталих учнів. Проведені з цього питання дослідження показали, що попри те, що уява розумово відсталих дітей розвивається за тими ж законами, як і уява дітей із нормальним інтелектом, без корекційного навчання розвиток уяви розумово відсталих дітей значно затримується.

Робота над корекцією уяви розумово відсталих учнів може проводитися як на спеціальних заняттях, так і включатися у зміст шкільних уроків. Дуже сприятливими для цього є уроки географії. Вони не лише

надають широкі можливості для збагачення життєвого досвіду учнів новими поняттями й уявленнями, розвитку в них процесу уяви, проте й вимагають від учнів уміння користуватися надбаними уявленнями, створювати образи уяви.

Розвиток уяви на уроках географії має відбуватися не стихійно на окремих етапах уроку, під час виконання певних завдань, а сплановано організовуватися під час роботи розумово відсталих учнів із географічним матеріалом. На цьому етапі немає чіткої системи розвитку уяви розумово відсталих учнів на уроках географії, є лише окремі рекомендації, напрацьовки, зауваження з цієї проблеми. Цим і визначається актуальність обраної теми.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЯВИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА ГЕОГРАФІЧНОМУ МАТЕРІАЛІ

2.1. Завдання, організація та методика проведення констатувального експерименту

Для досягнення кінцевої мети експериментального дослідження на констатувальному етапі було поставлено такі завдання:

- вивчити стан проблеми корекції уяви у практиці допоміжних шкіл;
- розробити методику для виявлення рівня розвитку уяви учнів 6-9-их класів допоміжної школи під час виконання завдань географічного характеру;
- установити рівень сформованості репродуктивної уяви учнів 6-9-их класів допоміжної школи;
- установити рівень сформованості творчої уяви учнів 6-9-их класів допоміжної школи;
- простежити динаміку розвитку уяви учнів допоміжної школи з 6-го по 9-ий клас;
- установити рівень сформованості репродуктивної та творчої уяви учнів 6-го класу загальноосвітньої школи, порівняти отримані дані з результатами дослідження уяви учнів із розумовою відсталістю;
- провести порівняльний аналіз даних, отриманих під час виконання досліджуваними різних завдань, визначити вплив різних форм експериментальних завдань географічного характеру (словесна, наочна, практична) на результати їх виконання.

Для вивчення стану проблеми корекції уяви розумово відсталих учнів старших класів у практиці допоміжних шкіл було здійснено:

- аналіз стандартів географічної освіти в Україні, програми для допоміжної школи з курсу «Географія» (В.О. Липа, Л.К. Одинченко)

[113] та документації допоміжних шкіл (6 календарних планів, конспекти 46-ти уроків та 14-ти позакласних занять) з географії;

- аналіз методичного забезпечення з питань корекції уяви розумово відсталих учнів старших класів у допоміжній школі;
- відвідування 46-ти уроків та 24-ох позакласних занять із географії;
- бесіди з педагогами.

Розглянемо методику виявлення особливостей уяви розумово відсталих учнів старшого шкільного віку.

Згідно із загальноприйнятою класифікацією, уява буває репродуктивною (відтворювальною) та творчою. Зважаючи на це, ми розробили методику виявлення особливостей уяви учнів, яка містила два етапи:

I етап – дослідження репродуктивної уяви розумово відсталих дітей.

II етап – дослідження можливостей творчої уяви розумово відсталих дітей.

Учасниками експерименту стали учні 6-9-их класів допоміжної школи. Це пов'язано з тим, що саме в цей період у навчально-освітній процес розумово відсталих дітей включається курс географії. Відповідно до мети кожного етапу, усім досліджуваним було запропоновано однакові, розроблені на географічному матеріалі завдання, доступні та знайомі досліджуваним як з уроків географії, так і з курсу «Природа та людина». Ми проводили дослідження у всіх чотирьох класах для визначення тенденції розвитку уяви в учнів із 6-го по 9-ий клас.

У констатувальному експерименті взяли участь 62 учні допоміжної школи-інтернату № 2 м. Слов'янська, 57 учнів Краснолиманської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для розумово відсталих дітей та 39 учнів Миколаївської допоміжної школи для дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, серед яких 145 дітей із діагнозом F70-F71 та 13 дітей з діагнозом F 72). Для того, щоб простежити відхилення від норми в розвитку уяви учнів допоміжних шкіл, ми провели аналогічне

експериментальне дослідження з учнями 6-их класів загальноосвітніх шкіл. Отже, у нашому експерименті з метою виявлення стану уяви взяли участь 70 учнів 6-го класу середньої загальноосвітньої школи № 17.

Для дослідження норми розвитку процесу уяви ми обрали контингент учнів 6-их класів, щоб яскраво показати різницю між станом уяви учнів із розумовою відсталістю на різних етапах вивчення географічного матеріалу та учнів, що знаходяться на початковому етапі вивчення цього предмету.

На **першому етапі** констатувального експерименту (**дослідження репродуктивної уяви**) учням пропонували три варіанти завдань, які виконувалися невеликими групами учнів (5-6 осіб) та індивідуально.

I-ий варіант завдання включав прослуховування тексту з подальшим малюванням й усною розповіддю.

II-ий варіант завдання включав прослуховування розповіді експериментатора, підкріпленої 3-ма ілюстраціями, подальше малювання учнів і словесний супровід зображуваного.

Тексти, використані в першому та другому завданні, носили географічний характер і мали за змістом по десять географічних об'єктів (явищ), задіяних у нескладному за структурою сюжеті.

III-ий варіант завдання передбачав роботу учня з символічною наочністю. Увазі досліджуваних пропонувався план місцевості. Діти повинні були розпізнати умовні позначення плану, «побачити» цілісний образ місцевості, виразити уявлене словами та у продуктивній діяльності (на малюнку).

Звернемо увагу на те, що метод вивчення уяви за малюнками дітей широко використовувався багатьма спеціалістами, зокрема М.М. Нудельманом [148], М.Ф. Рау [176], Л.І. Фомичевою [210] та ін. Ми також використовували вказаний метод, адаптуючи його відповідно до поставлених цілей.

Аналізуючи роботи учнів у процесі дослідження стану репродуктивної уяви, ми враховували критерії, розроблені спеціалістами, що досліджували

уяву: О.М. Дяченко [67], Є.А. Єкжановою [71], А.І. Кириловою [93], Є.Є. Кравцовою [104], Г.А. Урунтаєвою [206], Л.І. Фомичевою [211], проте адаптували їх відповідно до особливостей контингенту досліджуваних та специфіки матеріалів експерименту (географічний матеріал):

- наявність інтересу до географічного матеріалу;
- орієнтування в завданні;
- адекватність відтворених на малюнках та в розповіді образів тексту (плану);
- повнота відтворення змісту: елементи, фрагменти чи цілісна композиція, сюжет;
- логічність зв'язків (у малюнках, словесному супроводі);
- адекватність унесених доповнень (елементи творчості);
- емоційна насиченість відтворених образів.

Відповідно до цих критеріїв, за результатами виконання завдань першого етапу констатувального експерименту було визначено якісні рівні стану репродуктивної уяви досліджуваних:

- *високий рівень* – запропонований текст (план) знаходить повне, змістовне відображення на малюнку та в розповіді учня (8-10 об'єктів), збережена логічна послідовність викладеного матеріалу, образи уяви яскраві та емоційно насичені, є елементи творчості;

- *достатній рівень* – утворені образи (4-7 об'єктів) поєднуються в певний фрагмент змісту, на малюнку та в переказі зберігається смислова послідовність відображеного, образи уяви емоційно забарвлені;

- *середній рівень* – відтворено окремі елементи змісту (1-3 об'єкти), які відзначаються неточністю, схематичністю та емоційною бідністю, лише частково збережено логічну послідовність;

- *низький рівень* – учень не може уявити та відтворити запропоновані об'єкти, на малюнках та у висловах відсутній логічний зв'язок, утворені образи неемоційні, здебільшого неадекватні.

Ми передбачали, що найскладнішими для розумово відсталих учнів стануть завдання, які вимагають участі творчої уяви, адже вони залежать не лише від наявності певного запасу відомостей та уявлень про довкілля, але й від уміння маніпулювати образами, сформованості вміння комбінувати та перекомбінувати їх елементи.

Із метою дослідження **рівня розвитку творчої уяви** розумово відсталих учнів старших класів на **другому етапі** констатувального експерименту було розроблено методика, що також включала три варіанти завдань.

У процесі розробки *I-го варіанту* завдання ми використали методика Є.П. Торранса «Неповні фігури» [226]. Ураховуючи контингент досліджуваних і те, що матеріал експерименту повинен мати географічну спрямованість, ми застосували цю методика в адаптованому вигляді.

Дітям пропонувався «пошкоджений» малюнок, на якому відображалися певні елементи (лінії, крапки, дужки й тощо). В інструкції вказувалося на необхідність створити картину, у якій було б використано пред'явлений еталон.

Вибір вказаного завдання обумовлений тим, що під час образотворчої діяльності образи уяви переходять із зовнішнього у внутрішній план. Наочні опори активізують усю психічну діяльність дітей. Процес домальовування і створення уявленої картини дозволяє виявити особливості операцій аналізу, синтезу, здатність бачити ціле раніше ніж окремі частини. У методиці Є.П. Торранса дитина підкорює свою уяву поставленій задачі, створюючи новий цілісний образ із використанням певної фігури чи деталі. У той же час запропонована дія намалювати картину забезпечує умови для фантазування, вияву своєї внутрішньої позиції.

II-ий варіант завдання включав дві частини: у першій дитина створює розповідь з опорою на слова, у другій частині вона малює те, про що розповідала.

III-ий варіант завдання був зорієнтований на роботу досліджуваних із символічною наочністю. Ми назвали його «Подорож по карті». Завдання також складалося з двох частин. Спочатку діти, дивлячись на розроблений фрагмент фізичної карти, «подорожували» від одного пункту до іншого, потім малювали побачене під час подорожі.

Подібні завдання не нові для учнів допоміжної школи. Вони не раз включалися вчителями в зміст уроків із різних предметів, також траплялися в підручниках та спеціально розроблених для виконання практичних робіт зошитах із географії.

Під час оцінювання робіт учнів, що характеризують їхній рівень розвитку творчої уяви, ми користувалися критеріями, розробленими в дослідженнях О.М. Дяченко [67], А.І. Кириловою [94], Є.А. Медведєвою [125], Є.А. Сошиною [178], проте адаптованими для використання в роботі з розумово відсталими учнями старших класів: наявність стійкого інтересу до діяльності, прийняття завдання, орієнтування в завданні (чи розуміють, що від них вимагають); уміння користуватися образами сприйняття, пам'яті, здатність до комбінування та перекомбінування елементів образів, продуктивність, варіативність, оригінальність та емоційна насиченість образів.

На основі визначених критеріїв, для якісної характеристики творчої уяви досліджуваних ми, як і на попередньому етапі, використовували 4 рівні:

- *високий рівень* – учень правильно і з задоволенням виконує завдання та послідовно відображає на малюнку і в розповіді цілісні, змістовні, емоційно забарвлені оригінальні образи;

- *достатній рівень* – учень правильно виконує завдання, у логічній послідовності відображає уявлене на малюнку та в описі, проте образи уяви схематичні та стислі за змістом;

- *середній рівень* – учень виконує завдання, проте образи уяви дуже бідні за змістом, стереотипні, позбавлені емоційного окрасу, часто недоцільні;

- *низький рівень* – учень не може правильно виконати завдання, відображені образи нелогічні, хаотичні, незмістовні.

Ми не ставили за мету оцінювати малюнки учнів за технікою виконання, проте під час описування результатів указуватимемо й на цю якість.

Робота на констатувальному етапі експерименту велася упродовж 2009/2010 навчального року й дозволила дійти висновків щодо стану розробленості проблеми корекції уяви в практиці допоміжних шкіл та визначення особливостей розвитку уяви розумово відсталих учнів старших класів.

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту

2.2.1. Вивчення стану проблеми корекції уяви у практиці допоміжних шкіл

Аналіз стандартів географічної освіти в Україні та програми для допоміжної школи з курсу «Географія» (В.О. Липа, Л.К. Одинченко) показав актуальність питання корекції уяви розумово відсталих учнів на географічному матеріалі в корекційній педагогіці. Зокрема, було визначено необхідність розвитку репродуктивної та творчої уяви: уміння уявляти образ реальної місцевості під час споглядання плану або карти, моделювання географічних об'єктів, корекції просторової уяви під час роботи з контурними картами. Такі види завдань пропонуються під час вивчення певних тем у програмах, посібниках та підручниках із географії, проте спрямовану корекційну роботу з розвитку уяви в цих документах не систематизовано. Через це в календарних планах допоміжних шкіл під час визначення мети в конспектах уроків та позакласних занять із географії корекція уяви фактично не позначається, що підтверджує відсутність

цілеспрямованої та систематизованої корекційної роботи з розвитку уяви учнів.

Одним із заходів щодо виявлення стану проблеми корекції уяви у практиці допоміжних шкіл було відвідування 46-ти уроків та 14-ти позакласних занять у допоміжній школі. Спостереження показали, що пояснення вчителями нового географічного матеріалу, як правило, відбувається без опори на уяву учнів. Наприклад, у 7-му класі вчитель, пояснюючи тему «Лісова зона. Своєрідність рослинного та тваринного світу», обмежується на початку повторенням матеріалу про розміщення лісової зони, яку діти показують на карті, та особливості клімату, а наступну частину уроку проводить, здебільшого, використовуючи поєднання слова та незначної кількості зображень у підручнику. Причому додаткова наочність (плакати, відеоматеріали, фотографії), виходячи з яких могли актуалізуватися та сформуватися нові образи уяви учнів, не було застосовано. Зрозуміло, що на наступному уроці учні не виявили знань із цієї теми.

Як показав аналіз шкільної документації та бесіди з учителями допоміжних шкіл, корекція уяви розумово відсталих учнів старшого шкільного віку відбувається штучно, а не витікає органічно, як необхідність. Відсутній етап поступового розвитку умінь учнів уявляти незнайомі їм географічні об'єкти та явища, який має складати основу для формування в них міцних знань із географії. Прийоми корекції уяви (споглядання наочності, комбінування та перекомбінування елементів життєвого досвіду, використання творчих завдань) застосовуються рідко та безсистемно, у результаті чого, по-перше, учні не встигають навчитися створювати нові образи та виконувати завдання творчого плану, по-друге, засвоєння географічного матеріалу відбувається формально.

На уроках географії практично не застосовуються завдання на опис місцевості та об'єктів на основі прийняття плану або карти, хоча відомо, що правильне поєднання символічної та іншої наочності зі словесними методами є значним засобом розвитку уяви (В.О. Липа [110], А.В. Петровський [162]).

Такі завдання є досить складними для розумово відсталих дітей через дефектність сенсорної сфери (Є. Бедор [13], В.О. Липа [110], А.І. Липкіна [116], М.М. Нудельман [148], В.М. Синьов [193] та ін.). На уроках географії майже не розвивається вміння правильно описувати географічні об'єкти під час сприймання чи по пам'яті, або образ об'єкту, сформованого в уяві на основі опису. Зокрема, на уроках географії завдання, типу: «Уяви цю місцевість. Що ти бачиш?», «Уяви, що ти зараз знаходишся в лісі на півострові Крим (показують на карті). Опиши нам усе, що ти бачиш навколо», що найбільше сприяють розвитку уяви розумово відсталих учнів, в усіх старших класах майже не трапляються.

Зазначимо, що робота з корекції уяви розумово відсталих учнів старшого шкільного віку повинна проводитися не лише на уроках географії, але й під час позакласної діяльності. У практиці допоміжних шкіл позакласна робота відбувається здебільшого у формі групового виконання домашнього завдання. Гурткові заходи, географічні ігри та екскурсії відбуваються дуже рідко, хоча така робота має розпочинатися з молодших класів.

Бесіди з педагогами допоміжних шкіл показали, що причина відсутності цілеспрямованої роботи з корекції уяви полягає в недостатній усвідомленості цієї проблеми (65.6: %): вчителі не володіють інформацією щодо необхідності корекції уяви учнів у старших класах, не досліджують розвиток уяви під час навчальної діяльності дітей, не мають відповідного методичного забезпечення.

Отже, проблема корекції уяви розумово відсталих учнів старших класів охоплює низку питань, без розв'язання яких засвоєння учнями географічних знань є малоефективним. Зокрема, систематизація напрямків роботи з розвитку уяви розумово відсталих учнів у програмах та календарних планах з географії; розроблення та застосування на уроках та під час позакласної діяльності із географії спеціальних методів та прийомів із корекції уяви; проведення просвітницької роботи з вчителями щодо необхідності корекції

уяви розумово відсталих учнів старшого шкільного віку; забезпечення допоміжних шкіл відповідним методичним матеріалом.

2.2.2. Дослідження репродуктивної уяви

Наводимо таблицю 2.1., що відображає результати виконання малюнків досліджуваними *під час відтворення образів прослуханого географічного тексту.*

Таблиця 2.1

**Рівні виконання 1-го завдання:
відтворення образів з опорою на прослуханий текст
(у %)**

Рівні	Склад досліджуваних				
	Розумово відсталі учні				Учні ЗОШ
	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	6 клас
Високий	-	-	-	-	55,7
Достатній	12,8	13,1	12,2	15	31,4
Середній	48,7	47,4	46,3	47,5	12,9
Низький	38,5	39,5	41,5	37,5	0

Отримані дані засвідчили, що значна частина розумово відсталих учнів не впоралися із запропонованим завданням. Ми визначили їх як групу учнів із низьким рівнем розвитку репродуктивної уяви (39,2%). Ці досліджувані взагалі не орієнтувалися на зміст тексту й робили неадекватні, недоречні малюнки (будинки, квіточки, дерева, транспорт тощо). Розповіді учнів із низьким рівнем розвитку уяви були також далекі від прослуханого. Так, наприклад, розумово відстала учениця Маша М. (7-ий клас) коментувала свою роботу: *«Травичка, хмаринки, сонце, дерево, ялинка»*. Далеко від змісту озвучувала свою роботу й учениця з розумовою відсталістю Діана Г. (9-ий клас): *«Будинок стоїть. Він ще не готовий»*.

Такі результати виконання завдання свідчать про те, що прослуховування тексту викликало в досліджуваних окремі, знайомі їм із повсякденного життя, проте не пов'язані зі змістом, образи. Уява учнів групи з низьким рівнем розвитку інтелекту наче «не спрацювала», а прослухане викликало певні асоціації, які вони й намагалися відобразити у своїх роботах.

Серед учнів загальноосвітньої школи таких результатів не показав жодний із досліджуваних.

Наступною серед визначених груп стала група досліджуваних, яка показала середній рівень розвитку репродуктивної уяви під час виконання першого завдання I-го етапу експерименту. Такі результати виявили більшість розумово відсталих учнів (47,5%) і 12,9% учнів загальноосвітньої школи.

Досліджувані цієї групи, прослухавши текст, відображали на малюнку лише окремі його елементи (дітей, пагорби, окремих тварин тощо). У роботах часто мали місце сторонні до змісту елементи (будинки, дерева, транспорт тощо). Розповіді учнів із середнім рівнем розвитку уяви являли собою здебільшого перерахування об'єктів, які вони запам'ятали під час прослуховування тексту. Так розумово відсталий учень Євген Н. (7-ий клас) розповідав: *«Стежка, птахи, сонце, автобус, трава, листя»*. Деякого іншого плану був переказ учениці 6-го класу масової школи Олени Д.: *«Діти пішли на екскурсію. Було тепло. Вони бачили тут їжака, він злякався. Там заєць, лисиця. Потім пішли плавати на річку»*. Ми бачимо, що в першому випадку учень просто перераховує згадані об'єкти. У другому випадку досліджувана запам'ятала і згадала лише один фрагмент із розповіді (як їжак злякався дітей). Тобто, у першому варіанті безсистемно згадувалися ті об'єкти, які вдалося запам'ятати учню, у другому – один фрагмент тексту, який зацікавив дитину. Ще раз зауважимо, що деякі образи, які виникали в досліджуваних асоціативно, були далекими від змісту (заєць, лисиця, річка тощо).

Однією з характерних рис висловлювань учнів із середнім рівнем розвитку репродуктивної уяви було те, що вони не могли конкретизувати згадані елементи тексту. Наприклад, що рослини були польовими (деякі діти малювали троянди, конвалії, тюльпани), що діти були вдягнені по-похідному тощо. Не всі діти зобразили і згадали тварин, не враховувалися просторові розташування об'єктів. Усе це свідчить про те, що уява цієї групи учнів включається в процес виконання завдання мимовільно, образи її дуже бідні,

розмиті, нестабільні. Проте, на відміну від попередньої групи досліджуваних, елементи, відображені на малюнках та в переказах дітьми з середнім рівнем розвитку репродуктивної уяви, здебільшого були дотримані змісту і в окремих випадках композиційно поєднані.

Найкращі результати в експерименті виявила група розумово відсталих учнів, яку ми віднесли до групи з достатнім рівнем розвитку репродуктивної уяви (13,3%). Серед учнів із нормою інтелекту такі результати показали 31,4% учнів.

Досліджувані цієї групи виконували малюнки, які відповідали змісту прослуханого тексту. Ураховувалися і якісні ознаки об'єктів (великий пагорб, зелена трава, вузька стежка тощо). Розповіді були досить близькими до змісту, проте стислими, містили недоліки, пропущені фрагменти.

Так, розумово відстала учениця Єва К. (7-ий клас) розповідала: *«Сонячний день. Діти йдуть на екскурсію. Тут багато різних рослин. Діти піднялись на пагорб. Звідти все видно: озеро, трави. Тут багато тварин живуть. Раптом діти побачили їжака, він ховався»*. Розгорнутою була й розповідь учня допоміжної школи Левка М. (9-ий клас): *«Діти приїхали на екскурсію у степ. Там була стежка. Ось вона. Діти йшли й бачили багато рослин і тварин. Коли вони піднялися, то побачили красиву природу, озеро, луки. Дітям сподобався їжачок, він під кущем ховався. Дітям було цікаво. Потім вони до лісу підуть»*. Наведемо також приклад переказу учня загальноосвітньої школи з достатнім рівнем розвитку репродуктивної уяви Дмитра М.: *«Стукають колеса, ми їдемо на екскурсію до степу. Небо було блакитним, погода сонячна. У степу дуже гарне повітря. Усі радісно дивились на різні рослини та тварин. Коли діти йшли степом, вони раптом побачили їжака. Той дуже злякався і сховався під кущем. Діти піднімалися на гору, бачили звідти луки, озеро, яр. Дітям все дуже сподобалося, і вони вирішили неодмінно поїхати іншим разом до лісу»*. Як бачимо з прикладу, переказ учня загальноосвітньої школи більш насичений та розгорнутий, ніж в учнів із недостатньо розвинутим інтелектом, проте за своєю сутністю вони

типові. Попри те, що зміст прослуханого загалом був відображений на малюнках та в розповідях досліджуваних із достатнім рівнем розвитку репродуктивної уяви, у їхніх роботах часто не було враховано просторове розташування об'єктів, різновиди рослин, погодні умови тощо, дитина могла переплутати пагорб із горою, озеро з річкою тощо.

Отже, репродуктивна уява учнів цієї групи малювала в їхній свідомості цілісні образи прослуханого тексту, проте ці образи були емоційно бідні, шаблонні, позбавлені творчих внесків.

Повно відтворити на малюнку та в переказі зміст тексту, доповнити свою роботу елементами творчості не зміг жодний учень із розумовою відсталістю. Серед учнів загальноосвітньої школи групу з високим рівнем розвитку репродуктивної уяви склали 55,7% дітей, що ще раз доводить пряму залежність стану уяви від рівня розвитку інтелекту.

Досліджувані цієї групи повно відобразили на малюнках та докладно передали в розповідях змісту тексту, сповнюючи його доречними доповненнями та елементами творчості. Так, наприклад, учениця 6-го класу Ганна Б. розповідає: *«Стукають колеса, діти їдуть на поїзді на екскурсію до степу. Нарешті довгоочікувана зупинка! Дітям дуже хотілося швидше вийти й подихати свіжим повітрям, побачити дивовижну красу степу. Сонце виглядало із-за вкритого пахучою травою пагорбу. Діти йшли й милувалися красивою природою. Раптом діти побачили їжачка й дуже зраділи, проте він швидко сховався в кущах і звернувся в маленький колючий клубочок. Діти знали, що у степу ще можна побачити лисичку, ховрашка, польову мишу, проте, на жаль, не зустріли їх. Найкрасивіше було спостерігати за природою на пагорбі. Добре видно було сяюче озеро, зелені луки та глибокий яр між ними. Дітям сподобалась екскурсія, і вони вирішили наступного разу піти до лісу»*. Ми бачимо, що розповідь учениці розгорнута, послідовна, сповна відображає яскравість та точність образів, що виникли в дитини під час прослуховування тексту. Особливо важливим є те, що деякі елементи її розповіді не вказувалися в тексті, проте були доречними й

передавали всю глибину відчутого нею після уявлення змісту (дивовижна краса степу, пахуча трава, колючий клубочок тощо). Отже, учні, що під час виконання завдань показали високий рівень розвитку репродуктивної уяви, не лише зуміли побачити прослуханий текст, але й відчуту, «побувати» в ньому завдяки своїй уяві.

Наведемо також рисунок 2.1., у якому порівнюємо середні показники результатів виконання цього завдання учнями допоміжної та загальноосвітньої шкіл.

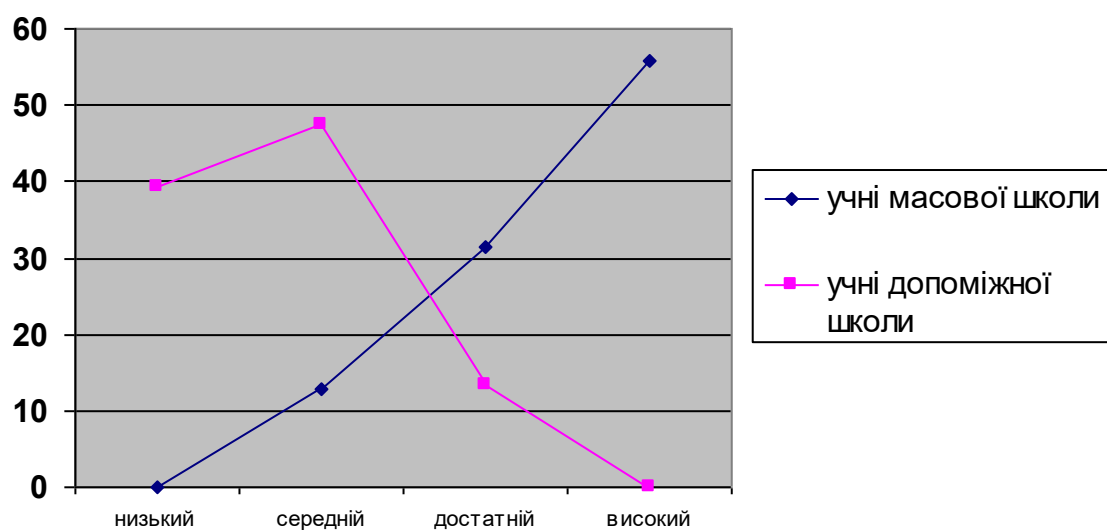


Рис. 2.1. Загальний аналіз результатів виконання завдання на створення образів уяви з опорою на прослуханий текст учнями 6-9-их класів допоміжної школи та учнями 6-их класів загальноосвітньої школи

Із рисунку 2.1. бачимо яскраву різницю в результатах виконання завдання на створення образів уяви з опорою на прослуханий текст учнями 6-9-их класів допоміжної школи та учнями 6-их класів загальноосвітньої школи. Якщо учні загальноосвітньої школи здебільшого показали високі результати, розумово відсталі досліджувані вийшли здебільшого на середній та низький рівні.

Порівняльний аналіз показників відсоткової представленості дітей, що показали певний рівень сформованості уміння відтворювати образи з опорою на прослуханий текст, здійснювався за допомогою параметричного критерію

ф-Фішера. Було виявлено, що розумово відсталі учні 6-9-их класів майже не відрізнялися між собою за рівнем інтелектуального розвитку. Проте їх показники на всіх рівнях значно відрізнялися від показників шестикласників із загальноосвітньої школи (див. таблиці 2.2., 2.3.).

Таблиця 2.2

**Порівняння показників виконання 1-го завдання
розумово відсталими учнями (6 кл., 7 кл., 8 кл., 9 кл.)
та шестикласниками загальноосвітньої школи (61 кл.)**

Рівні	бкл	б1кл	ф	7кл	б1кл	ф	8кл	б1кл	ф	9кл	б1кл	ф
	достатній	12,8	31,4	2,35 **	13,1	31,4	2,28 **	12,2	31,4	2,48 **	15	31,4
середній	48,7	12,9	4,15 ***	47,4	12,9	3,98 ***	46,3	12,9	3,97 ***	47,5	12,9	4,1 ***
низький	38,5	0	6,86 ***	39,5	0	6,9 ***	41,5	0	7,3 ***	37,5	0	6,8 ***

Примітка: * - $p \leq 0,5$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$

Таблиця 2.3

**Порівняння показників виконання 1-го завдання розумово
відсталими учнями та шестикласниками загальноосвітньої школи**

	Допоміжна школа	Загальноосвітня школа	ф
високий	0	55,7	11,1***
достатній	13,3	31,4	7,6***
середній	47,5	12,9	5,18***
низький	39,2	0	8,9***

Примітка: *** - $p \leq 0,001$.

Отже, аналіз результатів першого завдання першого етапу експерименту показав, що більшість учнів допоміжної школи у процесі створення образів уяви на основі прослуханого тексту показала низький та середній рівні розвитку репродуктивної уяви. Крім того, як видно з таблиць 2.2. та 2.3., тенденція підвищення результатів із 6-го по 9-ий клас майже не

простежується, що, так само, вказує на недостатність уваги до розвитку та корекції уяви в процесі навчання учнів допоміжної школи.

Наводимо таблицю 2.4., що відображає результати *створення досліджуваними образів на основі прослуханого тексту з опорою на ілюстрації*.

Таблиця 2.4

Результати виконання 2-го завдання: утворення образів на основі прослуханого тексту, підкріпленого ілюстраціями (у % від загальної кількості учнів)

Рівні	Склад досліджуваних				
	Розумово відсталі учні				Учні ЗОШ
	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	6 клас
Високий	-	-	-	-	62,8
Достатній	17,9	18,4	17,1	20	28,6
Середній	51,3	52,6	51,2	50	8,6
Низький	30,8	29	31,7	30	-

Під час виконання цього завдання значна частина розумово відсталих учнів (30,8%), як і на попередньому етапі, не зрозуміла завдання й не змогла впоратися з ним. Не розуміючи, чого від них вимагають, і не зважаючи на ілюстрації, ці діти знову малювали все, що хотіли і звикли. Наведемо приклади усних відповідей таких дітей. Учениця 7-го класу Юля Н. розповідала: *«Сонечко світить. Тепло. Гриби, квіточки. Дощик пішов»*. Учень допоміжної школи Олег Б. (9-ий клас) розповідав таке: *«Весна прийшла. Холодно. Вітер. Каміння»*. В одному випадку учень 6-го класу Дмитро З. намагався намалювати щось незрозуміле, а коли ми запитали, почули неадекватну відповідь: *«Страус як страус!»*. У цих випадках уява дітей із розумовою відсталістю знову «не спрацювала». Прослухавши текст, досліджувані не зуміли визначити й утримати в пам'яті суттєві моменти. Навіть застосовані ілюстрації не спрямували їхню діяльність у потрібне русло. Як і в попередньому випадку, ми віднесли таких учнів до групи з низьким рівнем розвитку репродуктивної уяви.

Основна частина розумово відсталих досліджуваних (51,3%) зуміла вловити суть змісту (про ліс) і малювали все, що асоціювали з лісом: дерева, квіти, кущі, не заглиблюючись у нюанси тексту. Майже ніхто не намалював дітей, не передав лінію сюжету на малюнку і в розповіді. У роботах могли траплятися також сторонні змісту елементи (споруди, водограї, транспорт тощо). Серед досліджуваних із нормою розвитку інтелекту такі результати показали лише 8,6% учнів.

Розповіді являли собою здебільшого перерахування об'єктів, зображених на малюнку, без поєднання їх у цілісні композиції. Наведемо приклади переказів учнів групи із середнім рівнем розвитку репродуктивної уяви. Досліджуваний із розумовою відсталістю Тарас С. (6-ий клас) розповідав: *«Діти пішли гуляти... Дерева стоять, квіти... Сонечко... Ось велосипед...»*. У більшості випадків діти не згадували тварин або навпаки, просто малювали певну тварину. Наприклад, досліджуваний Максим І. (9-ий клас) намалював зайця й пояснив: *«Заєць. Вуха, ноги, хвіст, лапи, очі, ніс»*. Наведемо також приклади розповідей учнів загальноосвітньої школи, яких ми віднесли до групи дітей із середнім рівнем розвитку репродуктивної уяви. Так, досліджуваний Микола А. розповідав: *«Ліс... Дерева, трава зелена, квіти, троянди... Заєць сидить, їжак...»*. Не дуже відрізняється переказ учениці Валі К.: *«Усі пішли на екскурсію.. Ліс.. Дятел стукає... Ось білочка на дереві, горішки...»*. Отже, ми бачимо, що діти, почувши розповідь про ліс та побачивши ілюстрації, одразу уявили зміст. Проте середній рівень розвитку репродуктивної уяви не дозволив дітям скерувати роботу своєї уяви на конкретний результат, створити з її допомогою образ сюжету тексту. Композиції, зображені на малюнках таких досліджуваних, мали небагато спільного зі змістом тексту, виділялися другорядні незначні моменти, тоді як важливі елементи тексту залишалися непоміченими.

Найкращі результати серед розумово відсталих учнів (18,3%) показали ті, яких ми віднесли до групи з достатнім рівнем розвитком репродуктивної уяви. Серед досліджених загальноосвітньої школи до цієї групи були

віднесені 28,6% учнів. Вони добре зрозуміли завдання, уважно слухали текст і роздивлялися ілюстрації. На своїх малюнках учні передали основну сюжетну лінію тексту: намалювали ліс, дітей, тварин, що згадувалися в сюжеті. Проте, деякі елементи змісту все ж таки були не зазначені на малюнку й не згадувані в розповідях, уява дітей розгорталася чітко в окреслених межах тексту й не породжувала додаткових образів, викликаних сюжетом. Усні відповіді учнів із розумовою відсталістю були порівняно такими: *«Діти йдуть на екскурсію. У лісі багато тварин. Зайченя стрибає. Білка орішки гризе. Квітів багато, дерева.»* (Жанна З. 6-ий клас), *«Це зайченя. Воно в лісі живе. Стрибає. Діти побачили зайчика і білочку. Вона стрибає... А це горішки запасає...»* (Павло У. 8-ий клас).

Розповіді учнів загальноосвітньої школи з достатнім рівнем розвитку репродуктивної уяви були більш розгорнутими та послідовними, ніж у дітей із розумовою відсталістю, проте за структурою – такими ж. Наведемо приклад розповіді учениці загальноосвітньої школи Аліни М.: *«Одного разу діти пішли на екскурсію до лісу. Вони йшли й уважно розглядали дерева, трави, квіти, слухали щебетання птахів. Раптом усі почули, як стукає дятел. Це він лікує дерева, дістає комах, черв'ячків. Ще діти побачили руду білочку. Вона стрибала, і дітям було цікаво спостерігати. Дітям дуже сподобалася екскурсія»*. Бачимо, що учениця переказувала за змістом, проте такі важливі моменти, як відчуття дітей, просторове розташування об'єктів, чітку послідовність подій було втрачено.

Ми зазначили, що учні з достатнім рівнем розвитку репродуктивної уяви малювали та розповідали, активно спираючись на зміст тексту та вивішені ілюстрації. Неадекватні доповнення в їхніх роботах та висловлюваннях майже не траплялися. Це свідчить про те, що репродуктивна уява цих дітей була певною мірою активізована, проте деякі важливі елементи все ж таки на малюнках було пропущено.

Відтворити на папері повну композицію із прочитаного змісту та виявити елементи творчості під час виконання цього завдання не зміг жодний учень допоміжної школи.

Щодо досліджуваних із нормою інтелекту, то 62,8% учнів під час виконання другого завдання першого етапу експерименту показали високі результати. Малюнки та перекази таких дітей відзначалися різноманітністю та яскравістю образів. Ми віднесли цих учнів до групи з високим рівнем розвитку репродуктивної уяви.

Малюнки дітей із високим рівнем розвитку репродуктивної уяви були змістовними, яскравими, добре передавали сюжетну лінію тексту. Перекази таких учнів були близькими за змістом, розгорнутими, послідовними, містили доречні творчі додавання, узяті з яскравих образів, що виникали під час читання. Так, наприклад, Ліза М. розповідала: *«Діти поїхали на екскурсію на поїзді, колеса весело стукали і всім було радісно, що попереду чекає прогулянка в лісі. Діти зупинилися недалеко від лісу, потім пішли по вузькій стежці. Навколо було дуже красиво. Діти уважно роздивлялися природу лісу. Вони слухали, як стукає дятел. Це він лікував дерева від шкідливих комах. Бачили маленьку пухнасту білочку, що стрибала по деревах. Діти знали, що в лісі водяться також лисиці, кабани, вовки, проте, щоб побачити їх, треба було йти набагато глибше в ліс. Побували всі й на дивовижній галявині. На тій галявині було дуже багато жовтеньких кульбабок, які наче килимом вкривали землю. Ще багато чого бачили дітлахи, проте наближався вечір і треба було йти додому».*

Таке виконання вимагає не лише вміння створювати образи прочитаного та побаченого на ілюстраціях матеріалу, а й керувати ними, змінювати, «відчувати».

Наведемо також рисунок 2.2., у якому порівнюємо середні показники результатів виконання цього завдання учнями допоміжної та загальноосвітньої шкіл.

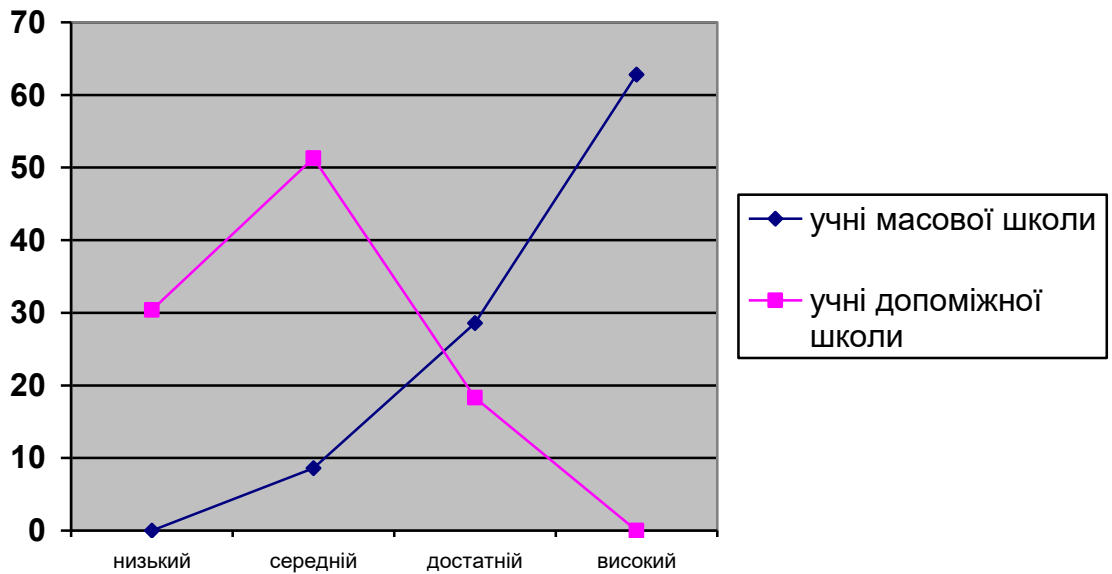


Рис. 2.2. Загальний аналіз результатів виконання завдання на створення образів уяви з опорою на прослуханий текст та ілюстрації до нього учнями 6-9-их класів допоміжної школи та учнями 6-их класів загальноосвітньої школи

Із рисунку 2.2. бачимо значну перевагу серед розумово відсталих досліджуваних таких учнів, що показали середній рівень розвитку репродуктивної уяви під час виконання цього завдання. Це свідчить про те, що надання учням допомоги у вигляді наочної опори полегшило їм процес створення образів уяви у процесі сприймання географічного тексту.

Таблиця 2.5

Порівняння показників виконання 2-го завдання розумово відсталими учнями (6 кл., 7 кл., 8 кл., 9 кл.) та шестикласниками загальноосвітньої школи (6 кл.)

Рівні	6 кл.			7 кл.			8 кл.			9 кл.		
	бкл	б ₁ кл	φ	бкл	б ₁ кл	φ	бкл	б ₁ кл	φ	бкл	б ₁ кл	φ
достатній	17,9	28,6	1,31	18,4	28,6	1,23	17,1	28,6	1,44'	20,0	28,6	1,04
середній	51,3	8,6	5,13 ***	52,6	8,6	5,22 ***	51,2	8,6	5,21 ***	50,0	8,6	5,04 ***
низький	31,8	0	6,13 ***	29,0	0	5,78 ***	31,7	0	6,24 ***	30,0	0	5,98 ***

Примітка: ' - $p \leq 0,1$; *** - $p \leq 0,001$.

Порівняння показників виконання 2-го завдання розумово відсталими учнями та шестикласниками загальноосвітньої школи

	Допоміжна школа	Загальноосвітня школа	Ф
високий	0	62,8	12,1***
достатній	18,3	28,6	1,62*
середній	51,3	8,6	6,6***
низький	30,4	0	7,7***

Примітка: * - $p \leq 0,05$; *** - $p \leq 0,001$.

Порівняльний аналіз, як і очікувалося, показав статистично значущі відмінності між розумово відсталими дітьми та дітьми, що вчаться в загальноосвітньому закладі (таблиця 2.6.). Зазначимо, що подані показники достатнього рівня уміння створювати образи на основі прослуханого тексту з опорою на ілюстрації майже не різнилися ні за віком, ні за типом навчального закладу (таблиця 2.5.). Незначні відмінності, що не досягли рівня статистичної тенденції, були зафіксовані лише у процесі порівняння показників восьмикласників із допоміжної школи та шестикласників загальноосвітньої школи. Отже, можна говорити про те, що малюнки відіграють важливу роль у створенні образів на основі прослуханого тексту.

Із таблиці 2.5. знову бачимо, що тенденція розвитку уяви учнів допоміжної школи з 6-го по 9-ий клас простежується досить слабо, що вказує на необхідність проведення спеціально організованої корекційної роботи, спрямованої на розвиток цього процесу в учнів із розумовою відсталістю.

Створення образів на основі сприймання плану місцевості.

Правильне виконання цього завдання передбачало розпізнання всіх символічних позначень плану місцевості, створення образів запропонованих об'єктів й оперування ними відповідно до експериментального завдання: здійснення прогулянки уявленою місцевістю. Відобразити створені образи, як і у попередніх завданнях, учні мали через продуктивну діяльність

(створення малюнків), а також в усній відповіді (опис прогулянки за поданою місцевістю).

Наводимо таблицю 2.7., що відображає результати роботи розумово відсталих учнів із планом місцевості.

Таблиця 2.7

**Результати виконання 3-го завдання:
створення образів уяви на основі сприйняття плану місцевості
(у % від загальної кількості учнів)**

Рівні	Склад досліджуваних				
	Розумово відсталі учні				Учні ЗОШ
	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	6 клас
Високий	-	-	-	-	47,2
Достатній	10,3	13,2	12,2	17,5	41,4
Середній	46,1	44,7	48,8	45	11,4
Низький	43,6	42,1	39	37,5	-

Із приведених вище даних бачимо, що завдання з планом місцевості викликало в більшості досліджуваних із розумовою відсталістю суттєві труднощі.

Більшість учнів допоміжної школи (40,5%) так і не змогла впоратися із завданням. Такі досліджувані просто копіювали план місцевості або взагалі малювали речі, які не мали нічого спільного із завданням. Скласти розповідь за планом такі діти не змогли. Жоден учень загальноосвітньої школи таких результатів не показав.

Значна частина розумово відсталих досліджуваних (46,2%) показала результати, які дозволили нам віднести їх до групи з середнім рівнем розвитку репродуктивної уяви. Такі діти змогли правильно відобразити на малюнку лише деякі об'єкти та фрагменти з плану місцевості (річку, дерева, ігровий майданчик тощо). Опис своєї роботи також являв собою перерахування об'єктів, побачених на плані, наприклад: *«Річка, школа, дорога»*, *«Це школа. Тут діти грають. Тут ліс.»*.

Наведемо приклади словесних супроводів розумово відсталих учнів цієї групи: *«Тут школа. Тут стежка. А це річка тече. І сад. Діти збирають*

яблука. Тут діти граються. У футбол грають.» (Тіма Т. 7-ий клас), «Школа. Це ігровий майданчик. А тут сад. І річка.» (Іра К. 9-ий клас). Серед учнів із нормою інтелекту такі результати показала незначна кількість дітей (11,4%), що було пов'язано, здебільшого, із відсутністю в них знань символічної наочності.

Незначна кількість розумово відсталих учнів (13,3%) добре усвідомила сутність завдання й відобразила на малюнку «фотографію» місцевості. Проте, об'єкти на таких зображеннях здебільшого були схематичними, емоційно бідними, деякі важливі моменти упускалися, простежувалася значна кількість неточностей. Цю групу учнів із розумовою відсталістю ми віднесли до групи дітей із достатнім рівнем розвитку репродуктивної уяви через їх уміння побачити в символічному зображенні цілісний образ і передати його через продуктивну діяльність (малюнок) та у своїй розповіді. Серед учнів загальноосвітньої школи учнів, які в цьому завданні показали достатній рівень розвитку уяви, виявилось значно більше (41,4%).

Розповіді досліджуваних із достатнім рівнем розвитку репродуктивної уяви здебільшого являли собою перелік зображених на їхньому малюнку об'єктів, проте на відміну від проаналізованих попередніх робіт, ці перелічені об'єкти були логічно пов'язані між собою. Так, наприклад, розумово відстала учениця Зоріна Т. (9-ий клас) розповідала: «Я іду по дорозі. Бачу різні дерева. Зліва річка, ліс. Справа школа, майданчик. На ньому діти грають у футбол, різні ігри. Біля школи дома стоять. Там діти живуть». Попри те, що розповідь учениці стисла, вона достатньо точно передає схематичне зображення на плані, у ньому навіть простежуються просторові характеристики об'єктів («справа», «зліва», «біля» тощо).

Правильно описати зображену через план місцевість та зобразити на малюнку повну її композицію змогли 47,2% учнів загальноосвітньої школи й жоден учень із розумовою відсталістю. Діти, що показали найвищі результати, творчо віднесли до виконання завдання, зробили яскравий

малюнок-фотографію до плану, де чітко було зображено всі об'єкти з усіма просторовими та ознаковими характеристиками.

Розповідь учнів, яких ми віднесли до групи з високим рівнем розвитку репродуктивної уяви, були оформлені як прогулянка за планом. Наведемо приклад: *«Одного разу я вирішила прогулятися. Я вийшла з дому та пішла на ігровий майданчик, який стояв біля школи. Після того, як я накаталася на гойдалках, мені дуже захотілося піти на річку. Іти треба через алею та через ліс. Мені було трохи страшно йти лісом, проте я зустріла по дорозі свою подружку і ми пішли удвох. Ми із задоволення накупалися в річці та ввечері пішли додому. Дорогою ми зробили багато красивих фотографій.»* (Алла П.). Ми бачимо, що розповідь учениці відповідає завданню, у ній не лише згадано об'єкти плану, але й відображено їхнє просторове розташування. Такі результати свідчать про наявність у дитини високого рівня розвитку репродуктивної уяви, адже досліджувані не лише розпізнали символи й побачили їх у своїй уяві, але й зуміли відобразити на малюнку та в розповіді.

Аналізуючи дані таблиці 2.7. бачимо, що як і в попередніх випадках тенденція до підвищення рівня розвитку уяви з 6-го по 9-ий клас майже не простежується. Репродуктивна уява досліджуваних знаходиться, здебільшого, на низькому та середньому рівнях розвитку. Це підтверджує неусвідомлене ставлення педагогів допоміжних шкіл до проблеми корекції уяви розумово відсталих учнів старшого шкільного віку і свідчить про необхідність проведення просвітницької роботи та забезпечення відповідним навчально-методичним матеріалом вчителів старших класів допоміжних шкіл.

Наведемо також рисунок 2.3., у якому порівняємо результати виконання цього завдання учнями допоміжної та загальноосвітньої шкіл.

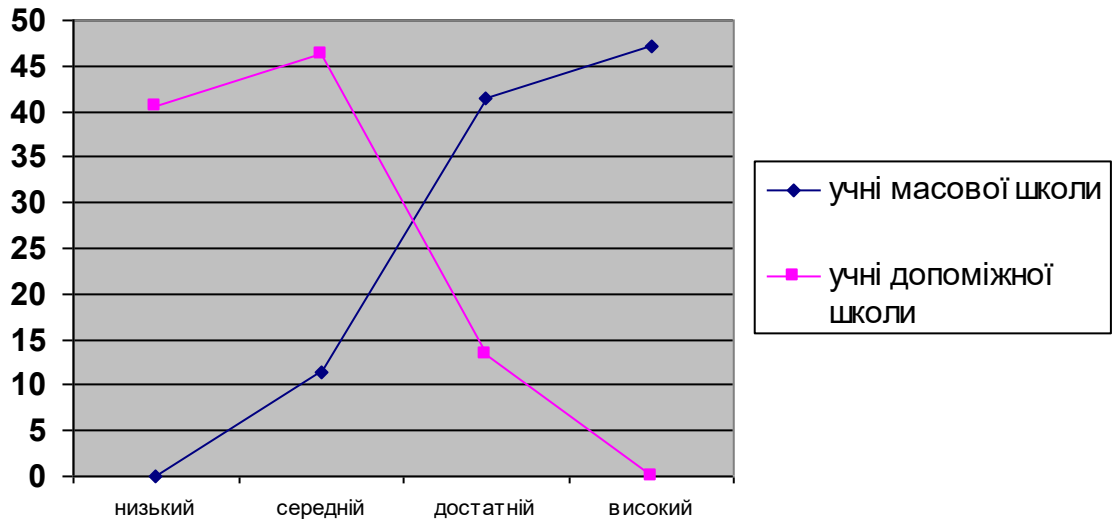


Рис. 2.3. Загальний аналіз результатів виконання завдання на створення образів уяви на основі сприйняття плану місцевості учнями 6-9-их класів допоміжної школи та учнями 6-их класів загальноосвітньої школи

Із рисунку 2.3. бачимо, що завдання з символічною наочністю викликало труднощі не лише в розумово відсталих досліджуваних, які показали здебільшого низький та середні рівні розвитку репродуктивної уяви. Значна кількість учнів із нормою рівня розвитку інтелекту показала достатній рівень розвитку репродуктивної уяви, тоді як у процесі виконання попередніх завдань експерименту вона показувала здебільшого високий рівень. Труднощі виконання цього завдання в дітей із нормою інтелекту ми пов'язуємо з тим, що в 6-му класі лише розпочинається робота учнів із символічною наочністю.

Таблиця 2.8

Порівняння показників виконання 3-го завдання розумово відсталими учнями (6 кл, 7 кл, 8 кл, 9 кл) та шестикласниками загальноосвітньої школи (б₁ кл.)

Рівні	бкл	б ₁ кл	φ	7кл	б ₁ кл	φ	8кл	б ₁ кл	φ	9кл	б ₁ кл	φ
	достатній	10,3	41,4	3,8 ***	13,2	41,4	3,32	12,2	41,4	3,56 ***	17,5	41,4
середній	46,1	11,4	4,12 ***	44,7	11,4	3,94	48,8	11,4	4,47 ***	45,0	11,4	4,04 ***
низький	43,6	0	7,38 ***	42,1	0	7,17	39	0	7,03 ***	37,5	0	6,8 ***

Примітка: ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Таблиця 2.9

Порівняння показників виконання 3-го завдання розумово відсталими учнями та шестикласниками загальноосвітньої школи

	Допоміжна школа	Загальноосвітня школа	Φ
високий	0	47,2	9,98***
достатній	13,3	41,4	4,29***
середній	46,2	11,4	5,31***
низький	40,5	0	9,09***

Примітка: *** - $p \leq 0,001$.

Застосування критерію Φ -Фішера дозволило виявити статистично значущі відмінності між відсотковою представленістю дітей, що вчаться в різних закладах освіти (таблиця 2.9.): серед розумово відсталих дітей, незалежно від віку, частіше траплялися ті, що показували низький та середній рівень сформованості вміння створювати образи на основі сприйняття плану місцевості; відповіді шестикласників загальноосвітньої школи частіше всього відповідали достатньому та високому рівням.

Порівняємо результати виконання трьох завдань першого етапу експерименту.

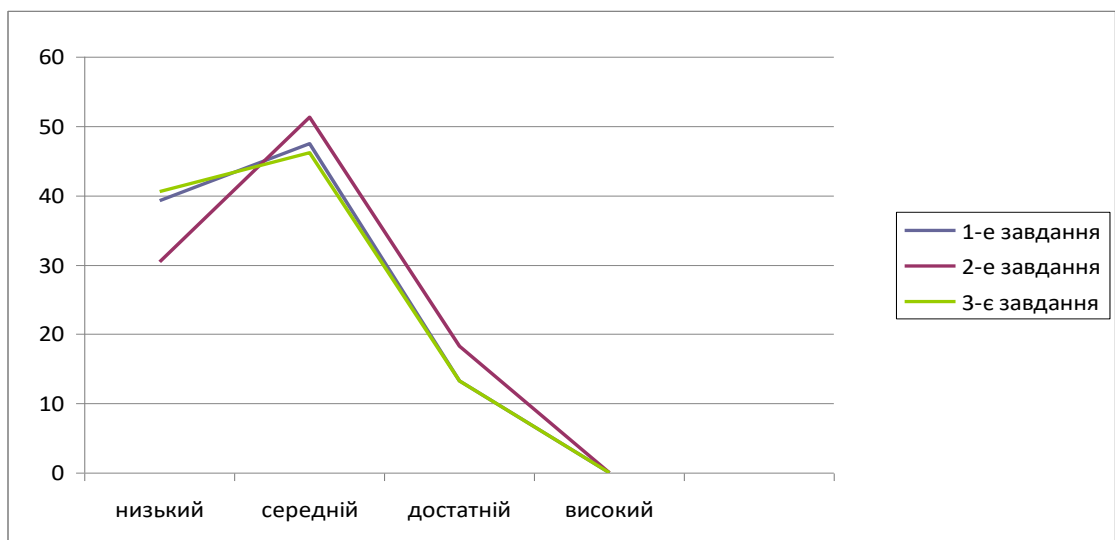


Рис. 2.4. Загальний аналіз результатів виконання експериментальних завдань I-го етапу учнями 6-9-их класів допоміжної школи

Попри те, що контингент досліджуваних варіював із 6-го по 9-ий клас, та те, що запропоновані завдання були різними за складністю виконання, усі учні допоміжної школи показали відносно аналогічні результати.

На рисунку 2.4. ми бачимо, що під час виконання всіх трьох завдань більшість учнів показала низький рівень розвитку репродуктивної уяви. Це значить, що основна частина досліджуваних сприйняла, утримала в пам'яті, відобразила на малюнках та висловила лише деякі елементи змісту. До того ж відображені образи відрізнялися шаблонністю, одноманітністю, схематичністю, були позбавлені емоційної насиченості. Усе це пояснюється відсталістю в дітей розумового розвитку, дефектами сприйняття, уваги, процесів пам'яті, бідністю та недорозвиненістю емоційно-вольової сфери, особливостями мовлення.

Із рисунку 2.4. також бачимо, що завдання 2-е, яке ґрунтувалося на спогляданні учнями наочного матеріалу, виконане учнями краще, ніж 1-е, у якому опора йде лише на слухове сприйняття інформації, що ще раз підтверджує провідну роль зорового аналізатора у створенні образів уяви.

2.2.3. Дослідження творчої уяви

Розглянемо результати виконання учнями завдання *на домальовування картини з опорою на запропонований еталон*.

Уміння уявляти творчо пов'язане з умінням повноцінно сприймати, зберігати й використовувати образи докільця. Для цього процесу необхідна здатність дитини бачити ціле за окремими елементами, комбінувати та перекомбінувати частини та цілі об'єкти, маніпулювати ними, створювати нові образи, виходячи з власних ідей та фантазій.

Завдання типу «закінчи малюнок» знайомі учням як допоміжної, так і загальноосвітньої шкіл, починаючи з молодших класів.

На уроках діти неодноразово виконували вправи, у яких треба було назвати предмети різних родових груп, схожих на той чи той об'єкт, а також перерахувати, із чого складається малюнок.

Проте, завдання в такій формі, як було запропоновано в експерименті, учням виконувати не доводилося. Фігури та лінії повинні були активізувати образи пам'яті та уявлення дітей. Досліджувані мали згадати пейзажі та ландшафти, які розбиралися на уроках географії, природознавства, які вони бачили по телебаченню тощо.

Таблиця 2.10

**Результати виконання I-го завдання:
домальовування картини з опорою на запропонований еталон
(у % від загальної кількості учнів)**

Рівні	Склад досліджуваних				
	Розумово відсталі діти				Учні ЗОШ
	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	
Високий	-	-	-	-	38,6
Достатній	5,1	5,3	4,9	7,5	41,4
Середній	48,7	50	51,2	47,5	20
Низький	46,2	44,7	43,9	45	0

Розглянемо результати робіт досліджуваних.

Уже на етапі прийняття завдання значна частина учнів із розумовою відсталістю (45%) не зрозуміла інструкції. Деякі діти виявили зацікавленість, але як тільки під час роботи виникали труднощі, бажання продовжувати виконувати завдання зникало. Іноді такі діти починали малювати щось неадекватне, ігноруючи подані еталони. Виконання завдання зводилося до «малювальних» маніпуляцій. Ми віднесли таких досліджуваних до групи з низьким рівнем розвитку творчої уяви.

На питання «Що ти намалював?» відповіді учнів із розумовою відсталістю були такими: «Хлопчик, сонечко, серденько» (Дмитро З. 6-ий клас), «Місяць, сонце, квіточки, будинок» (Левко Г. 9-й клас). Діяльність учнів цієї групи можна було в будь-який момент зупинити, і вони не робили спроб до неї повернутися.

49,3% учнів допоміжної школи зуміли створити лише предметні, схематичні малюнки. Коло майже у всіх випадках сприймалося як сонечко, вертикальна дуга – як частина крони дерева, пряма лінія – стіна будинку. Дуже стислими були і словесні супроводи таких робіт учнями: *«Квіти, дерево, сонце, небо, ялинка, грибочки.»* (Іванко О. 6-ий клас), *«Дуга – це дерево. Сонце кругле й гора. Пташки літають.»* (Даша С. 8-й клас). Учениця із нормою розвитку інтелекту описувала свою роботу: *«Це – дерево, це – сонечко, це – травка. Це якась лінія.»*. Ми віднесли таких досліджуваних до групи з середнім рівнем розвитку творчої уяви. Серед досліджуваних загальноосвітньої школи середній рівень розвитку творчої уяви показали 20% учнів.

У деяких випадках досліджувані з середнім рівнем розвитку уяви могли конкретизувати зображення (дерева з плодами, різні сорти квітів тощо), проте все ж таки їхні роботи мали значні неточності й носили шаблонний характер. Пояснювали такі досліджувані свої роботи так: *«Сонце світить, квіти ростуть. Тут тюльпани, ромашки, троянди. Дерева, ялинки. Яблука, груші.»* (Поліна Д. 7-ий клас), *«Тут трава. Квітки ростуть, кущі, дерева. Дощик іде. Це велике дерево. Це дуб. А це горіх. Літо.»* (Лариса Б. 9-й клас). Розповіді досліджуваних цієї групи із нормою розвитку інтелекту були аналогічними за структурою.

Лише в деяких розумово відсталих дітей (5,7%) навколо запропонованого еталону простежувалося «коло речей» і можна було побачити певну композицію. Ми віднесли їх до групи з достатнім рівнем розвитку творчої уяви. До цієї групи увійшли 41,4% учнів із нормою розвитку інтелекту. На малюнках таких досліджуваних ми відзначили елементи творчості. Відповіді на питання *«Що ти намалював(ла)?»* були також достатньо розгорнутими. Так, учениця з розумовою відсталістю Ліда К. (6-ий клас) коментувала свою роботу: *«Це собака бігає по травці. Сонце світить і навіть посміхається. Дерева з ялинками, небо, кущі та квіточки, доріжка. Це таке літо.»* Учень 8-го класу Павло У. описував

асоціації, які виникали в нього під час погляду на елементи завдання: *«Ця дуга дуже схожа на дерево. А ця – на гору. Кружок схожий на сонечко. Тут квіти ростуть. У небі птахи літають. На цьому дереві – яблука, а на цьому – сливи. Метелики по квітках усюди літають. Тепло.»*. Більш багатими у плані мовленнєвого оформлення, проте такими ж за своєю структурою були розповіді учнів із нормою рівня розвитку інтелекту: *«Світить сонечко. Це ліс. Тут живуть багато звірів і птахів. У лісі гриби ростуть, ягоди різні, квіти. А ось пагорб. Схожий на ведмежу барлогу. Гарно у лісі! Я люблю їздити сюди.»*.

Особливістю малюнків та відповідей досліджуваних цієї групи стало те, що під час створення образів уяви вони активно користувалися накопиченим досвідом, застосовували його відповідно до завдання.

Створити повноцінну, цілісну композицію, використати запропоновані еталони як деталі образу в якомусь уявленому сюжеті, знайти оригінальні варіанти виконання роботи не змогла жодна дитина з розумовою відсталістю. Серед учнів загальноосвітньої школи до групи з високим рівнем розвитку творчої уяви увійшли 38,6%. Такі діти малювали цікаві й оригінальні картини природи. Це були й осінній парк, і веселоці на зимових гірках, і купання на річці влітку тощо. Досліджувані не лише бачили в геометричних елементах певні об'єкти, вони зуміли поєднати їх і розробити власну лінію сюжету. Їхні розповіді також були змістовними, логічними, оригінальними. Наприклад, досліджувана Олеся К. розповідала: *«Цю фотографію ми зробили, коли ходили купатися на річку Донець. Було сонячно, і ми взяли з собою купальники і круги. На березу жовтенький пісочок. Ми любимо шукати в пісочку раковинки. Біля річки ростуть різні дерева, дуби, явори. Цей великий дуб стоїть прямо над водою. Ми з друзями чіпляємося за його гілки і стрибаємо у воду. Обожаю купатися!»*. Учень Микола О. взагалі побачив на малюнку чарівну печеру й розповів цілу легенду про те, хто в ній живе. Ці діти наче черпали з пам'яті яскраві враження й переносили їх на малюнок,

відображаючи найнесподіваніші картини. Виконання роботи вимагає високого рівня сприйняття та розвитку інтелектуальної діяльності.

Наведемо також рисунок 2.5., у якому порівняємо результати виконання цього завдання учнями допоміжної та загальноосвітньої шкіл.

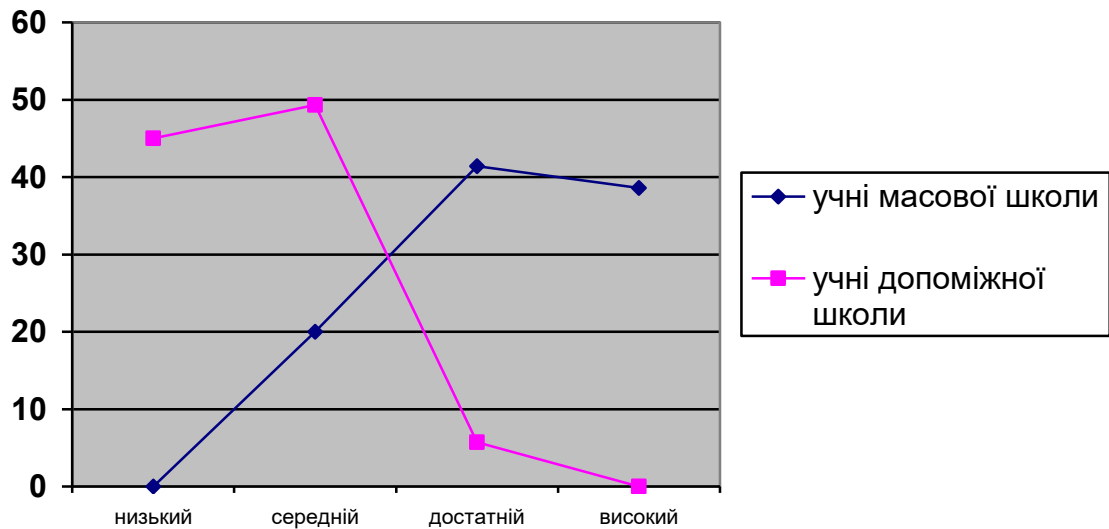


Рис 2.5. Загальний аналіз результатів виконання завдання на домальовування картини з опорою на запропонований еталон учнями 6-9-их класів допоміжної школи та учнями 6-их класів загальноосвітньої школи

Із рисунку 2.5. бачимо, що виконання цього завдання було досить важким як для учнів із розумовою відсталістю, так і для учнів із нормою рівня розвитку інтелекту. Про це свідчить те, що значна кількість досліджуваних із допоміжної школи виконала завдання на низькому та середньому рівнях. Учні загальноосвітньої школи здебільшого показали достатній рівень розвитку творчої уяви у процесі виконання цього завдання.

Відзначимо, що завдання творчого характеру виявилися більш складними для учнів як із розумовою відсталістю так і з нормою розвитку інтелекту, що вказує на необхідність розвитку гнучкості мислення, формування його емоційного забарвлення.

Розглянемо також статистичну перевірку результатів виконання досліджуваними учнями першого завдання другого етапу експерименту.

Таблиця 2.11

Порівняння показників виконання 1-го завдання розумово відсталими учнями (6 кл., 7 кл., 8 кл., 9 кл.) та шестикласниками загальноосвітньої школи (61 кл.)

Рівні	6кл	61кл	φ	7кл	61кл	φ	8кл	61кл	φ	9кл	61кл	φ
	достатній	5,1	41,4	4,82***	5,3	41,4	4,74***	4,9	41,4	4,96***	7,5	41,4
середній	48,7	20,0	3,16***	50,0	20,0	3,27***	51,2	20,0	3,48***	47,5	20,0	3,07***
низький	46,2	0	7,65***	44,7	0	7,44***	43,9	0	7,54***	45,0	0	7,59***

Примітка: *** - $p \leq 0,001$.

Таблиця 2.12.

Порівняння показників виконання 1-го завдання розумово відсталими учнями та шестикласниками загальноосвітньої школи

	Допоміжна школа	Загальноосвітня школа	φ
високий	0	38,6	8,84***
достатній	5,7	41,4	6,04***
середній	49,3	20,0	4,15***
низький	45,0	0	9,69***

Примітка: *** - $p \leq 0,001$.

Результати порівняльного аналізу показали, що у вибірці розумово відсталих дітей здебільшого траплялися показники, що відповідають низькому та середньому рівню сформованості вміння будувати образи уяви навколо запропонованих еталонів, у вибірці шестикласників загальноосвітньої школи – показники високого та достатнього рівнів.

За результатами виконання першого завдання другого етапу експерименту ми бачимо, що, як і на попередньому його етапі, основна маса учнів допоміжної школи вийшла на низький та середній рівні розвитку уяви, тоді як учні загальноосвітньої школи зайняли, здебільшого, позиції на достатньому та середньому рівнях. Це ще раз підтверджує залежність роботи уяви від рівня розвитку розумових операцій, а також доводить необхідність

спрямованої та систематичної роботи над розвитком уяви на уроках у допоміжній школі, зокрема й під час роботи з географічним матеріалом.

Розглянемо результати виконання завдання на *складання розповіді з використанням запропонованих слів та малювання ілюстрації до складеної розповіді*.

Таблиця 2.13

**Результати виконання II-го завдання:
складання розповіді з використанням запропонованих слів,
малювання ілюстрації до складеної розповіді
(у % від загальної кількості учнів)**

Рівні	Склад досліджуваних				N
	Розумово відсталі				
	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	
Високий	-	-	-	-	31,4
Достатній	5,1	5,3	4,9	5	47,2
Середній	46,2	42,1	48,8	52,5	21,4
Низький	48,7	52,6	46,3	42,5	-

Виконання цього завдання виявилось достатньо складним для учнів із розумовою відсталістю. Майже половина всіх досліджуваних (47,5%) не змогла скласти розповіді й намалювати до неї малюнок. Такі діти просто повторювали за експериментатором слова й малювали незрозумілі речі, що свідчить про несформованість у них процесу творчої уяви.

Значна частина учнів допоміжної школи (47,4%) включала запропоновані об'єкти в розповідь «формально», тому логічної змістовної розповіді не виходило. Таких учнів ми віднесли до групи з середнім рівнем розвитку творчої уяви. Серед учнів із нормою рівня розвитку інтелекту до цієї групи потрапило 21,4% дітей. Досліджувані просто придумували речення з кожним запропонованим словом або перераховували об'єкти: «Я йду. Бачу рівнину, пагорб, ліс.» (Антон Н. 7-ий клас). Учень допоміжної школи Юрко К. 8-ий клас розповідав: «Я гуляю по горах. Деревя, сонце, небо і трава. Гуляю по полю.». При цьому хлопець намалював густий ліс. Деякі діти могли створювати примітивний сюжет з опорних слів, проте на малюнках зображували зовсім інші речі (будинки, машини, літаки). Усе це пов'язано з

труднощами аналітико-синтетичної узагальнювальної діяльності, що характерна для дітей з розумовою відсталістю.

Кращі результати показала група розумово відсталих дітей, яких ми віднесли до групи з достатнім рівнем розвитку творчої уяви. До цієї групи також увійшла більша частина досліджуваних із нормою рівня інтелекту (47,2%). Такі учні склали розповідь, використовуючи в логічній послідовності всі три заданих слова, проте ця розповідь була стисла, обмежена еталонними образами, бідна на наявність якісних та просторових ознак. Наведемо приклади деяких із них: *«Одного разу ми пішли гуляти до змішаного лісу. Там росли різні дерева, ялинки, дуби. Скоро ми побачили невеликий пагорб. Ми дивились природу, слухали птахів. Потім ми вийшли з лісу. Далі була рівнина. Нам сподобалося гуляти.»* (учень із розумовою відсталістю 9-го класу Сашко М.)

Малюнки досліджуваних із достатнім рівнем розвитку уяви відповідали за змістом їхнім розповідям, проте були стереотипними, майже не містили власних дитячих фантазій.

Жодна розумово відстала дитина не змогла показати високий рівень розвитку творчої уяви. Серед досліджуваних загальноосвітньої школи таких учнів стало 31,4%. Такі діти творчо підійшли до виконання експериментального завдання. Вони не лише докладно розкрили уявлені за поданими словами образи, але й змогли поєднати їх у контексті оригінального змісту. Наведемо приклад: *«Одного дня ми з сестрою вирішили прогулятися до лісу. Погода була чудова й ми дуже раділи. У лісі росло багато дубів і ялинок. Спочатку ми просо гуляли, але потім побачили на пагорбі червоні ягідки. Це полуничка. Ми гарно погуляли й наїлися, і потім вирішили йти додому. Ми йшли рівниною і шляхом назбирали багато красивих васильків.»*

Малюнки учнів із високим рівнем розвитку творчої уяви були дуже яскравими оригінальними, насиченими образами уяви дітей. Такі результати

свідчать про високий рівень розвитку інтелекту, пам'яті та, що важливо, уяви.

Наведемо також рисунок 2.6., у якій порівнюємо результати виконання даного завдання учнями допоміжної та загальноосвітньої шкіл.

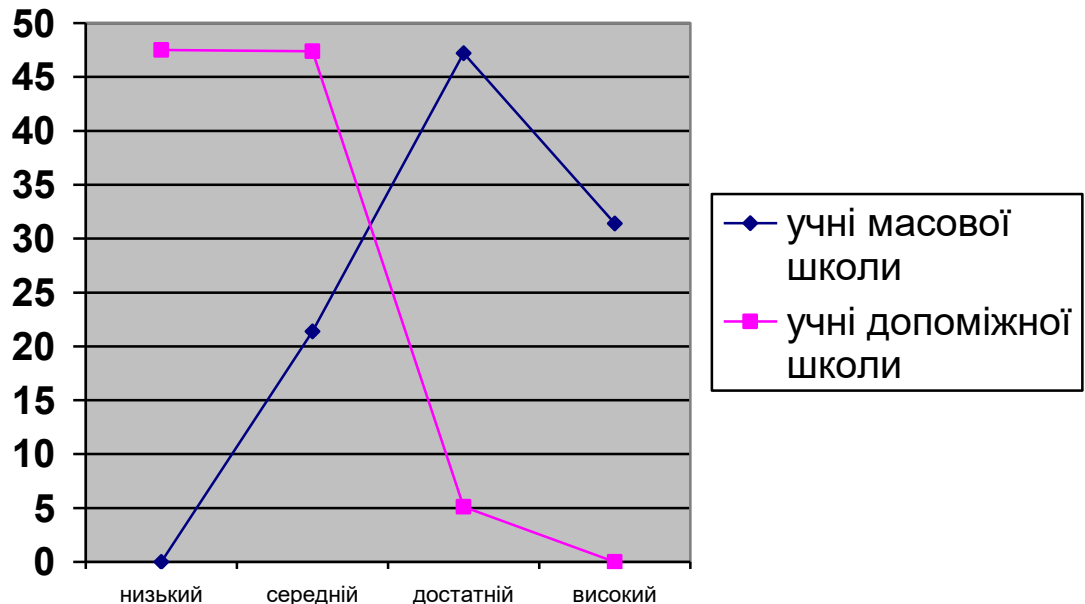


Рис.2.6. Загальний аналіз результатів виконання завдання на складання розповіді на основі запропонованих слів та малювання ілюстрації до неї учнями 6-9-их класів допоміжної школи та учнями 6-их класів загальноосвітньої школи

Із рисунку 2.6. бачимо, що завдання на складання розповіді на основі запропонованих слів та малювання ілюстрації викликало значні труднощі в досліджуваних. Це видно із того, що більша та майже рівна кількість розумово відсталих дітей вийшли на низький та середні рівні розвитку творчої уяви. Більша частина учнів із нормою інтелектуального розвитку вийшла на достатній рівень.

Розглянемо також статистичну перевірку результатів виконання досліджуваними учнями першого завдання другого етапу експерименту.

Таблиця 2.14

Порівняння показників виконання 2-го завдання розумово відсталими учнями (6 кл., 7 кл., 8 кл., 9 кл.) та шестикласниками загальноосвітньої школи (61 кл.)

Рівні	6 кл.			7 кл.			8 кл.			9 кл.		
	бкл	б1кл	φ	7кл	б1кл	φ	8кл	б1кл	φ	9кл	б1кл	φ
достатній	5,1	47,2	5,42***	5,3	47,2	5,33***	4,9	47,2	5,57***	5,0	47,2	5,49***
середній	46,2	21,4	2,73***	42,1	21,4	2,29*	48,8	21,4	3,05***	52,5	21,4	3,4***
низький	48,7	0	7,91***	52,6	0	8,24***	46,3	0	7,8***	42,5	0	7,33***

Примітка: *** - $p \leq 0,001$.

Таблиця 2.15

Порівняння показників виконання 2-го завдання розумово відсталими учнями та шестикласниками загальноосвітньої школи

	Допоміжна школа	Загальноосвітня школа	φ
високий	0	31,4	7,84***
достатній	5,1	47,2	6,98***
середній	47,4	21,4	3,67***
низький	47,5	0	10,02***

Примітка: *** - $p \leq 0,001$.

Результати порівняльного аналізу показали, що у вибірці розумово відсталих дітей здебільшого трапляються показники, що відповідають низькому та середньому рівню сформованості вміння створювати оригінальні образи в їхній уяві, у вибірці шестикласників загальноосвітньої школи – показники достатнього рівня.

Отже, труднощі під час виконання завдання на створення образів уяви лише із словесною опорою вказує нам на несформованість у розумово відсталих учнів навичок творчої уяви. Такі результати свідчать про можливі труднощі в засвоєнні такими дітьми географічного матеріалу, яке вимагає продуктивної роботи уяви, зокрема вміння створювати образи від сприйнятих на слух географічних понять та термінів.

Розглянемо результати виконання досліджуваними учнями третього завдання другого етапу експерименту – *складання розповіді за фрагментами фізичної карти, малювання ілюстрації до складеної розповіді.*

Таблиця 2.16

**Результати виконання III-го завдання:
складання розповіді за фрагментами фізичної карти,
малювання ілюстрації до складеної розповіді
(у % від загальної кількості учнів)**

Рівні	Склад досліджуваних				Учні ЗОШ
	Розумово відсталі учні				
	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	
Високий	-	-	-	-	24,3
Достатній	2,6	2,6	2,4	2,5	50
Середній	38,4	42,1	46,4	47,5	25,7
Низький	59	55,3	51,2	50	-

Із вищенаведених показників ми бачимо, що значна кількість досліджуваних із розумовою відсталістю (53,9%) не змогла впоратися із завданням. Діти говорили: «Я не знаю», «Я не зрозумів» або просто починали розповідати щось неадекватне. Нерозуміння завдання можна пояснити не лише особливостями психічної сфери розумово відсталих дітей, але й недостатнім запасом знань із географії та несформованістю географічних уявлень. Таких досліджених ми віднесли до групи дітей із низьким рівнем розвитку творчої уяви.

43,6% досліджуваних із розумовою відсталістю складаючи розповідь, просто перераховували назви об'єктів карти. При цьому майже втрачався смисл завдання-подорож від одного пункту до іншого. Так, учениця 8-го класу допоміжної школи Света Б. розповідала: «Я гуляла по горах. Іду, бачу ліс, бачу ялинки, дерево, озеро, річку, сонце і траву.». Учень 9-го класу допоміжної школи Вітя Ф. так побудував свою розповідь: «Море, ліс, квіти, трава. Гори. Сонце. Небо і будинок.». Бачимо, що деякі символи карти прочитані учнем невірно (море, замість озера, трава замість болота), деякі взагалі було залишено без уваги. Малюнки цих розумово відсталих учнів

являли собою, як правило, предметне зображення одного-двох об'єктів карти, дітей на таких «фотографіях» не зображено.

Таких досліджуваних ми віднесли до групи учнів із середнім рівнем розвитку творчої уяви.

Серед учнів загальноосвітньої школи подібні результати показали 25,7% учнів. Розповіді учнів із нормою рівня розвитку інтелекту були більш розгорнутими, ніж в учнів із розумовою відсталістю, проте за своєю структурою – аналогічні. Як приклад, наведемо розповідь учениці із нормою рівня розвитку інтелекту Олі П.: *«Я йшла по дорозі з одного будинку до іншого. Потім побачила річку, потім велике-велике поле. Ліс потім побачила. Потім побачила багато-багато кущів. Потім йшла-йшла і дві гори побачила. Потім побачила річку й обходила міст.»*. Малюнок цієї учениці складався з кількох об'єктів (вода, гора, будинок), що цілком характерно для групи учнів з середнім рівнем розвитку творчої уяви.

Мала кількість розумово відсталих учнів (2,5%) змогла скласти розповідь у логічній послідовності й намалювати малюнки, на яких відображався уявлений дітьми фрагмент карти. Таких учнів ми віднесли до групи досліджуваних із достатнім рівнем розвитку творчої уяви. Учні із нормою рівня розвитку інтелекту до цієї групи потрапили 50%.

Наведемо приклади розповідей учні, які увійшли до групи дітей із достатнім рівнем розвитку творчої уяви. *«Я йшов додому по дорозі. Поки я йшов, побачив річку й озеро. Біля озера були високі гори. Навколо росло багато різних дерев та ялинок, кущів і квітів. Мені все сподобалася. Я зробив красиву фотографію.»* учень 8-го класу допоміжної школи Антон М.. Малюнок хлопця цілком відповідав розповіді. На ньому відображено майже всі об'єкти: стежку, воду (озеро), дерева (ліс), гори, квіти й кущі. Також на «фотографії» хлопець відобразив себе. Це свідчить про те, що учень дуже точно зрозумів завдання й зумів впоратися з ним. Наведемо ще один приклад: *«Ми пішли стежкою. Усюди були зелені лани. За ланами виднівся ліс. Там росли різні дерева: ялинки, дуби. Ліворуч виднілося озеро, болото,*

річка. Ми багато фотографувалися, тому що природа навкруги була дуже красивою.» (Едік А., учень 9-го класу допоміжної школи). У розповідях цих дітей більш-менш простежується сюжет, указуються просторові та описові ознаки об'єктів, малюнки оформлені як «фотографія» ландшафту. Усе це вказує на активну роботу творчої уяви в учнів цієї групи, проте стислість, схематичність, однотипність отриманих результатів не дозволили нам віднести цих досліджуваних до групи учнів із високим рівнем розвитку уяви.

До цієї групи потрапили лише 24,3% учнів із масової школи. Ці діти не лише склали розгорнуту розповідь-подорож за поданою картою, проте зуміли вмістити в ній цілий сюжет. Наведемо приклад: *«Одного разу ми вирішили подорожувати! Була чудова погода, сонце світило дуже яскраво. Ми вийшли із дому й одразу звернули до річки. Перед річкою був густий ліс. Там росли ялинки, дуби, берези. Ми йшли й милувалися природою. Ми купалися в річці, засмагали, грали в м'яч. Потім ми з друзями пішли гуляти далі. Праворуч від нашого будинку є болото. Туди не можна ходити. Дуже небезпечно. Болото може затягнути людину. Увечері на болоті дуже голосно квакають жаби. Щоб не потрапити до болота, ми пішли зеленими луками, минули озеро й зупинились подивитися на гори, що виднілися за озером й лісом. Уже вечір і ми майже дійшли до школи, треба повертатися додому.»* (Олеся О.).

Малюнок, зроблений такими дітьми, був яскравим, насиченим, відповідав інструкції завдання й відображав творчі задуми досліджуваних. Такі результати показали не лише володіння учнями навичками роботи з географічною картою, але й значну гнучкість мислення, вміння переносити знання на нові об'єкти та дії, здатність комбінувати та перекомбінувати елементи образів уяви.

Наведемо також рисунок 2.7, у якому порівнюємо результати виконання цього завдання учнями допоміжної та загальноосвітньої шкіл.

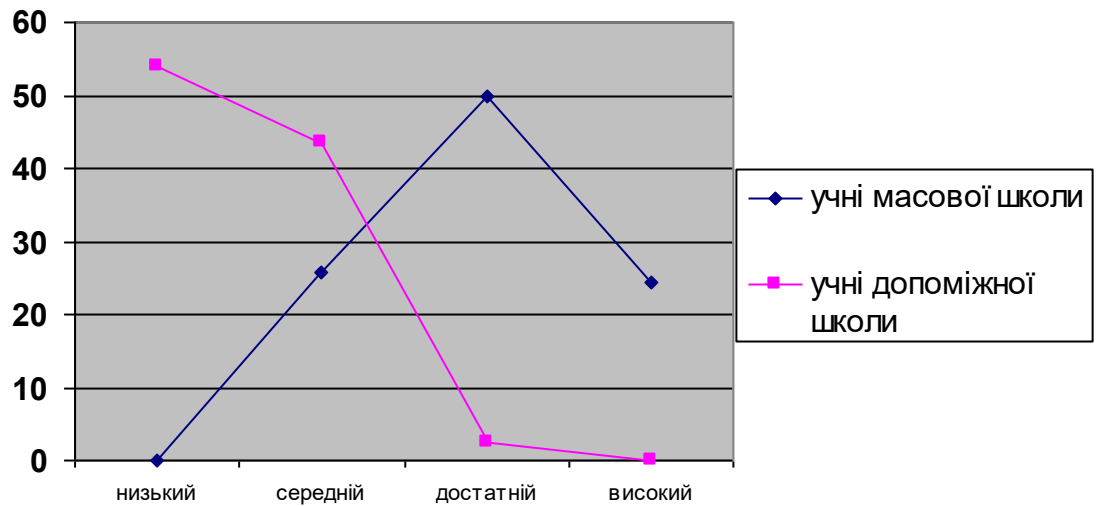


Рис. 2.7. Загальний аналіз результатів виконання завдання на складання розповіді за фрагментами фізичної карти й малювання ілюстрації до неї учнями 6-9-их класів допоміжної школи та учнями 6-их класів загальноосвітньої школи

Рисунку 2.7. показує, що завдання на складання розповіді за фрагментами фізичної карти й малювання ілюстрації до неї стало найбільш складним для досліджуваних учнів. Це видно з того, що значна частина розумово відсталих учнів показала низький рівень розвитку творчої уяви, а значна частина дітей із нормою розумового розвитку – лише достатній рівень.

Таблиця 2.17

Порівняння показників виконання 3-го завдання розумово відсталими учнями (6 кл., 7 кл., 8 кл., 9 кл.) та шестикласниками загальноосвітньої школи (6₁ кл.)

Рівні	6кл	6 ₁ кл	φ	7кл	6 ₁ кл	φ	8кл	6 ₁ кл	φ	9кл	6 ₁ кл	φ
	достатній	2,6	50,0	6,39 ***	2,6	50,0	6,33 ***	2,4	50,0	6,56 ***	2,5	50,0
середній	38,4	25,7	1,40'	42,1	25,7	6,85 ***	46,4	25,7	2,27*	47,5	25,7	2,36*
низький	59,0	0	8,97 ***	55,3	0	8,52 ***	51,2	0	8,3 ***	50,0	0	8,11 ***

Примітка: ' - $p \leq 0,1$; * - $p \leq 0,5$; *** - $p \leq 0,001$.

Порівняння показників виконання 3-го завдання розумово відсталими учнями та шестикласниками загальноосвітньої школи

	Допоміжна школа	Загальноосвітня школа	Ф
високий	0	24,3	6,79***
достатній	2,5	50,0	8,26***
середній	43,6	25,7	2,50**
низький	53,9	0	10,87***

Примітка: ** - $p \leq 0,01$ *** - $p \leq 0,001$.

Зазначимо, що порівняльний аналіз відсоткової представленості дітей із різними інтелектуальними можливостями не показав значних відмінностей між шестикласниками з розумовою відсталістю та шестикласниками загальної школи. Відмінності було виявлено, але вони досягли лише рівня статистичної тенденції ($p \leq 0,1$). Це пов'язано з тим, що за своєю складністю, завдання було важким не лише для розумово відсталих учнів, але й викликало певні труднощі в учнів загальноосвітніх шкіл через те, що тема «Фізична карта» в 6-му класі докладно ще не викладалася.

Дані з таблиці показують, що під час виконання цього завдання учні 8-9-их класів показали кращі результати, ніж учні 6-7-их класів. Це пов'язано з тим, що основна робота з фізичною картою проводиться саме в ці роки навчання.

Висновки до другого розділу

Аналіз проблеми корекції уяви в практиці допоміжних шкіл показав, що педагоги допоміжних шкіл здебільшого нейтрально ставляться до необхідності корегування уяви розумово відсталих учнів старших класів. Причина полягає в тому, що більшість педагогів (65,6%) нечітко усвідомлює роль репродуктивної та творчої уяви в успішному оволодінні учнями навчальним матеріалом та недостатньо ознайомлені з шляхами її корекції.

Якісний аналіз шкільної документації (календарних планів, конспектів уроків та позакласних занять із географії) показав, що в допоміжних школах спеціальні методи та прийоми з корекції уяви учнів не застосовуються. Виникає необхідність проведення просвітницької роботи, яка б суттєво поліпшила обізнаність педагогів із питань корекції уяви розумово відсталих учнів на уроках географії та відповідного методичного забезпечення допоміжних шкіл.

Результати, показані досліджуваними під час констатувального експерименту, дали змогу дійти висновків щодо особливостей розвитку репродуктивної та творчої уяви в розумово відсталих дітей.

Репродуктивна уява учнів старших класів допоміжної школи знаходиться на низькому рівні створення образів та ситуацій. Відзначалася неповна й часто неточна передача інформативного матеріалу; випадки помилкових визначень взаємозв'язку між об'єктами та описаними ситуаціями. У малюнках досліджуваних повторялися «заучені» одноманітні зображення знайомих предметів (будиночки, сонечко, квіточки, грибочки тощо), не було оригінальності у змісті створених образів уяви.

У процесі відтворення змісту текстів часто траплялися неадекватні привнесення об'єктів та персонажів, а також загублення діяльності – мимовільний перехід на об'єкти та ознаки, які не мали нічого спільного із завданням. Діти вимагали стимуляції уяви та зовнішньої організації їхньої діяльності.

Під час виконання завдань на дослідження творчої уяви відзначено, що великі труднощі виявлялися в процесі мисленого співвідношення пред'явленого еталону з наявними в минулому досвіді образами схожих об'єктів. Малюнки були стереотипними (сонце, дерево, будинок). Діти не вміють вільно оперувати образами пам'яті, подумки перебудовувати їх, змінюючи просторове положення. Відзначалася «прив'язаність» до пред'явлених еталонів. Лише в кількох роботах мали місце елементи

власного «збагачення» образів. Проте все ж таки цей факт свідчить про потенційні можливості в розвитку уяви учнів із розумовою відсталістю.

Було виявлено, що на відтворення і створення нових образів впливає засіб опори (слово, наочність, символ), а також емоційне забарвлення запропонованого матеріалу. Наочна опора полегшувала учням роботу, сприяла більш точному та повному відтворенню тексту, а в завданнях на виявлення творчої уяви була стимулом до появи елементів власної творчості.

У розумово відсталих учнів страждають як структурний, так і операційний компоненти уяви. Причиною в цьому випадку є передусім розумова відсталість цих дітей і пов'язані з нею дефекти процесів відчуття і сприйняття, уявлень, пам'яті, мислення, а також бідність мовлення, які утруднюють образне бачення, створення й реалізацію задуму. Цей факт ми яскраво бачимо під час порівняння результатів виконання завдань учнями старших класів допоміжної школи та учнями 6-их класів масової школи.

На створення репродуктивної та творчої продукції дітей впливали також ті чи ті враження, життєві ситуації, почуті або побачені картини.

Було визначено, що уява учнів допоміжної школи з 6-го по 9-ий клас знаходиться фактично на однаковому рівні, що свідчить про недостатню увагу педагогів допоміжних шкіл до значення процесу уяви в пізнавальній діяльності та розвитку цього процесу в учнів. Ми виявили, що процес уяви в учнів старших класів на уроках не розвивається сповна. Результати дослідження показали, що низький рівень розвитку уяви учнів негативно позначається на виконанні ними завдань із географії.

Робота з географічним матеріалом містить значні можливості для формування репродуктивної та творчої уяви в розумово відсталих учнів, що доводить актуальність організації формувального етапу дослідження, мета якого – корекція уяви учнів старших класів допоміжної школи на матеріалі географії.

РОЗДІЛ 3

КОРЕКЦІЯ УЯВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ НА МАТЕРІАЛІ ГЕОГРАФІЇ

3.1. Вихідні теоретичні положення, завдання та методика проведення формувального експерименту

Зважаючи на мету дослідження та результати констатувального експерименту, на формувальному етапі дослідження було поставлено такі завдання:

- представити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови вивчення географії з метою корекції уяви розумово відсталих учнів старших класів;
- розкрити зміст формувального етапу дослідження;
- проаналізувати результати апробації педагогічних умов корекції уяви розумово відсталих учнів у навчальну діяльність із географії.

Експериментальне навчання проводилося протягом 2010/2011 навчального року. У ньому брали участь 62 учні допоміжної школи-інтернату № 2 м. Слов'янська, 57 учнів Краснолиманської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для розумово відсталих дітей та 39 учнів допоміжної школи-інтернату м. Миколаївки. Усього експериментальним навчанням було охоплено 158 учнів допоміжних шкіл.

Мета нашого дослідження полягала в розробці педагогічних умов вивчення географічного матеріалу з метою корекції процесу уяви в розумово відсталих учнів 6-9-их класів. Мета визначила конкретні завдання та методику експерименту на етапі констатації і стала основною у процесі проведення формувального етапу дослідження, у якому було представлено такі педагогічні умови:

- 1) визначення тем у навчальній програмі для допоміжної школи з курсу «Географія» для 6-9-их класів, які найбільше сприяють корекції уяви розумово відсталих учнів;
- 2) використання спеціальної системи вправ для розвитку репродуктивної та творчої уяви учнів на уроках та під час позакласної діяльності з географії;
- 3) дотримання поетапності в розвитку уяви розумово відсталих учнів 6-9-их класів;
- 4) поєднання фронтальної та індивідуальної форм роботи;
- 5) поєднання роботи з корекції уяви на уроках та під час позакласної діяльності з географії;
- б) формування мотивації розумово відсталих учнів до вивчення географії в допоміжній школі.

Розглянемо сутність визначених педагогічних умов.

Для того, щоб корекція уяви розумово відсталих учнів на уроках географії носила системний характер, *було визначено перелік тем із програми для допоміжної школи з курсу «Географія» (1 умова)* (В.О. Липа, Л.К. Одинченко). Ці теми для роботи на формувальному експериментові було обрано за такими критеріями:

- наявність матеріалу, засвоєння якого вимагає найбільшої активізації уяви (ознайомлення з географією різних країн, природними зонами, океанами тощо);
- необхідність працювати з символічною наочністю (картою, планом);
- можливість застосування творчих вправ, типу «Подорож уявленою місцевістю», «Опиши явище природи», «Намалюй тварину, яку уявив» тощо;
- можливості організації продуктивної діяльності учнів (малювання, створення макетів, креслення схем, заповнення таблиць тощо).

Ці критерії зазначали у працях Є. Бедор [13], О.В. Липа [110], А.І. Липкіна [116], Т.І. Пороцька [169], В.М. Синьов [193] та ін. як ті, що найбільше сприяють розвитку уяви.

На формувальному етапі дослідження *було розроблено та впроваджено в навчальну діяльність із географії спеціальну систему вправ для розвитку репродуктивної та творчої уяви розумово відсталих учнів (2 умова)*. Провідними принципами, закладеними в основу цієї системи, стали:

– спираючись на життєвий досвід учнів. Через те, що джерелом уяви завжди виступає об'єктивна дійсність (Б.М. Зальцман [75], Н.М. Палагіна [154], А.В. Петровський [162], І.В. Страхов [204] та ін.), система вправ із корекції уяви учнів засновувалася на актуалізації та збагаченні життєвих вражень дітей. Навіть, якщо завдання було націлено на формування в учня образу небаченого ніколи об'єкту, постійно використовувався досвід дитини: «Варан – хижа ящірка. Діти, ви бачили коли-небудь ящірок? Варани такі ж точно, тільки дуже великі.», або «Опади в Сахарі – рідкісне явище. Сахара – одна з найспекотніших пустель світу, тому рослинність тут дуже бідна. Ви знаєте, що трапиться з квітами, якщо не поливати їх влітку?» тощо;

– використання наочності з метою корекції уяви. Більшість вправ передбачала використання символічної чи інших видів наочності. Це сприяло не лише формуванню більш правильних образів уяви, але й їх корекції (Є. Бедор [13], В.О. Липа [112], В.М. Синьов [194] та ін.);

– відтворення образів уяви учнів у продуктивній діяльності. Для міцного закріплення матеріалу, після формування образу певного географічного об'єкта чи явища, учні малювали або моделювали його з природних матеріалів. Цей принцип ґрунтується на положенні єдності свідомості та діяльності, розвитку психіки в діяльності (Л.С. Виготський [34], О.М. Леонт'єв [108], С.Л. Рубінштейн [185]);

– зв'язок уяви з основними психічними процесами та емоційно-вольовою сферою. Уява тісно пов'язана з такими психічними процесами як

мислення, пам'ять, мовлення, увага, а також з емоціями й почуттями особистості (А.В. Брушлінський [20], П.Я. Гальперін [42], Л.В. Занков [77], О.М. Леонтьєв [108] та ін.). Розроблені вправи сприяли не лише корекції уяви розумово відсталих учнів, але також і вказаних процесів. Наприклад: «Що трапиться, якщо більше ніколи не піде дощ?» (розвиток уяви, словесно-логічного мислення, мовлення), «Пригадай, які рослини ми бачили в степу?» (розвиток уяви, мовлення, активізація пам'яті), «Познач зону тропіків на контурній карті» (розвиток уяви та уваги) тощо. Крім цього, добираючи географічний матеріал для вправ із корекції уяви розумово відсталих учнів старших класів, було використано доступну дітям інформацію, яка зацікавлювала та створювала в дітей позитивний настрій.

Зважаючи на результати констатувального етапу та мету дослідження, а також спираючись на теорію П.Я. Гальперіна [42] про поетапне формування розумових дій, в експериментальному навчанні **було виділено послідовні чотири етапи розвитку уяви (3 умова)**, зокрема: створення образу географічного об'єкта чи явища; створення композиції; комбінування та перекомбінування образів; відтворення образів через практичну діяльність учнів.

В основу цієї педагогічної умови було взято етапи розвитку уяви, розроблені О.В. Боровиком [18] для розумово відсталих учнів молодших класів, проте адаптовані відповідно до змісту географічного матеріалу та вікових особливостей досліджуваних.

Одним із провідних принципів корекційного навчання є здійснення індивідуального підходу в роботі з розумово відсталими дітьми. Згідно з цим принципом, було розроблено педагогічну умову, яка полягала в **поєднанні фронтальної та індивідуальних форм роботи (4 умова)**.

Індивідуальна робота на уроках географії охопила дві категорії учнів, серед яких опинилися діти з найбільшими труднощами в оволодінні географічними знаннями та найбільш активні діти, які легко засвоювали матеріал. Першим пропонувалися вправи з корекції уяви, аналогічні до тих,

що застосовувалися на уроці, проте в більш простій формі. Значну увагу, при цьому приділялося спільній діяльності вчителя та дитини. Другій категорії дітей пропонувався додатковий матеріал («Для допитливих»). Робота над ним передбачала оволодіння учнями більшою інформацією з географічної теми, носила творчий характер та сприяла активізації самостійності дитини під час виконання географічних завдань.

Відомо, що міцне засвоєння географічних знань залежить не лише від правильно підібраних засобів та прийомів у класі на уроці, але й організації позакласної діяльності з географії. Ці дві форми навчання не можуть виступати окремо одна від одної, а повинні гармонійно поєднуватися для забезпечення більшої ефективності навчання (Т.П. Герасимова [45], Т.М. Головіна [49], В.О. Грузинська [54], І.М. Панчешнікова [157], В.М. Синьов [196] та ін.).

Поєднання уроків та позакласної діяльності з географії (5 умова) стало наступною педагогічною умовою корекції уяви розумово відсталих учнів старших класів.

Для активізації уяви дітей, формування в них навичок творчої діяльності та здійснення корекції пізнавальної діяльності в цілому, окрім спеціальних методів та прийомів, упроваджених в уроки географії, було застосовано деякі позакласні види робіт, зокрема: організація гурткової та індивідуальної роботи, клубів, географічних вечорів, тижнів географії в школі, проведення олімпіад, вікторин, ігор та усних журналів, створення стінгазет. Підкреслимо, що тематика позакласних занять завжди збігалася з темами в календарних планах із географії.

У психологічній та педагогічній літературі загального та корекційного напрямку показано результати спеціальних досліджень, у яких розкрито роль інтересу в корекційно-навчальному процесі (Г.В. Морозова [132], М.І. Соловійов [201] та ін.). Корекція психічних процесів, зокрема уяви розумово відсталих учнів під час вивчення географії, неможлива без розвитку допитливості та інтересу до географічних знань. Отже, останньою

педагогічною умовою корекції уяви розумово відсталих учнів стало **формування мотивації дітей до вивчення географії в допоміжній школі (6 умова).**

Для того, щоб викликати в розумово відсталих учнів пізнавальний інтерес до уроків географії, було створено відповідну обстановку, зокрема: сформовано потреби та мотив до вивчення географічного матеріалу, забезпечено навчальний процес додатковою цікавою інформацією та наочними засобами; проведено індивідуальні бесіди; створено ситуації успіху; організовано колективну діяльність учнів; проведено географічні ігри, заохочено учнів оцінкою.

Усі представлені педагогічні умови вивчення географічного матеріалу з метою корекції уяви розумово відсталих учнів було впроваджено в навчальний процес із географії в 6-7-их класах допоміжних шкіл.

У кожному класі було проведено 40 уроків та 24 позакласних заняття з географії. Розглянемо докладніше зміст роботи з корекції уяви на формувальному етапі дослідження.

3.2. Створення педагогічних умов із корекції уяви в навчальній діяльності з географії розумово відсталих учнів 6-9-их класів

3.2.1. Визначення тематики та впровадження системи вправ і завдань, спрямованих на корекцію уяви учнів

На формувальному етапі дослідження було **визначено географічні теми (1 умова)**, на основі яких **розроблено спеціальну систему вправ із метою корекції розумово відсталих учнів старших класів (2 умова).**

Розглянемо зміст цієї роботи для кожного класу.

6-ий клас «Природа рідного краю» (40 год.)

Вступ (1 год.)

Робота з макетом шкільної ділянки.

Види вправ:

- на основі макету шкільної ділянки з предметами (фігурки дітей, учителів, персоналу) придумати сюжет за темою «Одного разу на перерві» і розвинути його одному або за допомогою вчителя;
- придумати предмети-замісники (дерево – зелена ваза, сонце – настільна лампа, озеро – синій зошит тощо);
- самостійно придумати сюжет із макетом та предметами за власною обраною темою (для сильних учнів);
- уявити себе фігуркою із макету шкільної ділянки, зробити «фотографію» з території ділянки (малюнок).

Орієнтування на місцевості. План і карта (13 год.)

Поняття про план і рисунок, їх відмінність. Поняття про масштаб. План класу. План шкільної ділянки. Умовні знаки плану. Масштаб плану. Плани найближчого оточення.

Види вправ:

- за планом описати місцевість або кімнату, зробити «фотографію» (малюнок);
- здійснити умовний обхід місцевості за планом;
- зробити план місцевості або кімнати за рисунком, використовуючи аплікацію;
- відшукати в класній кімнаті або на шкільній ділянці предмети, позначені на плані;
- знайти реальну відстань між об'єктами за масштабом плану;
- придумати власну місцевість або кімнату, зобразити її схематично на плані (можна використати аплікацію) та зробити рисунок.

Відмінність карти від плану. Масштаб карти. Умовні кольори і знаки карти. Види карт (фізична, політична). Значення карти в житті та діяльності людини.

Види вправ:

- здійснити умовну подорож за картою від одного пункту до іншого;
- розробити карту території за словесним описом учителя, можна використати аплікації;
- зробити «фотографію» (рисунок) за фрагментом карти;
- узяти участь у бесідах на теми : «Карта – засіб пізнання світу», «Корисність карти в господарській діяльності», «Роль карти в охороні довкілля».

Пізнай свій край (3 год.)

Наша Батьківщина – Україна. Київ – столиця України. Географічне положення своєї місцевості: області, району, міста, села на карті України. Власні спостереження.

Види вправ:

- описати певну територію при безпосередньому сприйнятті та за планом (картою);
- перегляд відеоподорожі Києвом, наступна бесіда за темою «Найцікавіше в столиці»;
- узяти участь у бесіді на тему «Найкрасивіше в нашому місті», з наступним малюванням або виготовленням макету.

Поверхня та корисні копалини свого краю (4 год.)

Різноманітність форм земної поверхні України. Форми поверхні України, що переважають у власній місцевості. Охорона природних багатств України.

Види вправ:

- уявити й описати своє відчуття, коли йдеш височиною, рівниною, піднімаєшся на гору, стоїш на пагорбі, біля яру тощо;
- намалювати, виготовити аплікації та макети ярів, рівнин, гір, пагорбів;
- здійснити умовну подорож за фрагментом карти з використанням слайдів із зображенням форм земної поверхні;

– узяти участь в дискусійній бесіді на тему «Яр: корисний чи небезпечний».

Погода. Сезонні зміни в неживій і живій природі (4 год.)

Погода, її складові. Стан повітря, температура, вітер, хмарність, опади. Зміни погоди у своїй місцевості, їх причини. Спостереження за погодою. Прогнозування погоди й народні прикмети.

Види вправ:

- описати погоду за малюнком (слайдом);
- уявити та намалювати сонячну теплу погоду в травні, туманний ранок восени, дощовий вечір улітку тощо; розказати про свої відчуття, під час цих явищ;
- дивлячись на календар погоди, розказати, як слід одягнутися в певний день;
- уявити, із якими прикметами можна зустрітися напередодні ясного дня, перед дощем, негодою, морозом.

Водойми свого краю (3 год.)

Річки, характер їх течії та джерела живлення. Озера, ставки та водосховища. Забруднення водоймищ. Охорона водних багатств свого краю. Екскурсія до водоймищ, розташованих найближче.

Види вправ:

- уявити й описати місцевість біля певної річки (озера), показаної на карті; намалювати уявлене;
- переглянути слайди з зображенням Чорного та Азовського морів, річок та озер Донецького краю; описати об'єкти, які найбільше сподобалися;
- під час екскурсії до річки або озера описати місцевість, потім намалювати її.

Рослинний і тваринний світ (5 год.)

Рослинний і тваринний світ рідного краю. Умови, потрібні для життя й розвитку рослин і тварин. Дикорослі та культурні рослини. Дикі та свійські тварини. Екскурсія на природу.

Види вправ:

- відгадати загадки про дикорослі та культурні рослини, диких та свійських тварин, наприклад: «Зелена, а не луг, білена, а не сніг, кудрява, а без волосся» - (береза) або «Маленька, сіренька, а хвостик, як шило» - (миша) тощо;
- самостійно скласти загадки про рослини і тварин рідного краю;
- під час екскурсії до лісу разом з учителем сфотографувати різні види дикорослих рослин, після зробити стінгазету за темою «Рослинний світ рідного краю».

Населення (3 год.)

Особливості побуту. Народні звичаї та календарні обряди. Традиційні заняття місцевого населення. Розвиток культури та мистецтв рідного краю.

Види вправ:

- уявити та намалювати традиційну українську хату, чоловіка та жінку в національному одязі за описом учителя або текстом у підручнику;
- придумати меню з традиційних національних страв на день;
- узяти участь в бесіді на тему «Українські народні свята та обряди в сучасному житті» з використанням наочності (картин, слайдів, відеоматеріалів).

Господарська діяльність людини (4 год.)

Види господарської діяльності. Трудова діяльність батьків. Види транспорту області. Зв'язок: пошта, телеграф, телефон.

Види вправ:

- розглянути зображення промислової продукції, визначити, на якому підприємстві вона виготовлена;
- узяти участі в бесідах на теми: «Якби не було тваринництва», «Якби не було землеробства»;
- розгадувати загадки про різні професії та види транспорту: наприклад, «Робить зачіски й перуки, підстриже й пофарбує, гарний настрій

подарує» - (перукар), або «В синім небі путь моя, швидше всіх літаю я. Маю крила, хоч не птах. Люди звать мене...» - (літак);

– після екскурсії до телеграфу та пошти створити стінгазету за темою «Спілкування на відстані».

7-ий клас «Фізична географія» (40 год.)

Земна куля (10 год.)

Глобус – модель земної кулі. Умовне зображення поверхні Землі на площині (карта півкуль). Материки й океани на глобусі та карті півкуль. Перші кругосвітні подорожі Х. Колумба, Ф. Магеллана. Обертання Землі навколо своєї осі. Зміна дня й ночі. Нерівномірність нагрівання поверхні земної кулі Сонцем (прямі, похилі промені). Теплові пояси: жаркий, помірний, холодний. Зображення їх на глобусі та карті півкуль. Поняття про клімат. Залежність клімату від географічного положення місцевості.

Види вправ:

- намалювати та виготовити з глини макет земної кулі;
- відшукати місця, показані вчителем на глобусі, на карті півкуль, позначити їх на контурній карті;
- здійснити умовні подорожі за маршрутами Х. Колумба, Ф. Магеллана, використовуючи глобус та карту півкуль;
- розробити власний маршрут кругосвітньої подорожі;
- визначити відстань між пунктами на глобусі та карті;
- використовуючи глобус та джерело світла, продемонструвати зміну дня й ночі, нерівномірний нагрів поверхні земної кулі Сонцем;
- позначити різними кольорами теплові пояси на глиняному макеті земної кулі;
- придумати рисунок до кожного з теплових поясів;
- обрати будь-яку країну на глобусі та спробувати розповісти про її клімат.

Форми поверхні Землі. Вода на Землі.

Їх зображення на фізичній карті (12 год.)

Різноманітність форм земної поверхні. Рівнини. Розрізнення рівнин за характером поверхні: плоскі, горбисті. Височини (горби), низини. Гори. Гірський хребет, гірський масив, гірська країна. Руйнування гір під дією сонця, вітра, води. Скарби гір. Яри, їх утворення й боротьба з ними.

Види вправ:

- уявити й описати своє відчуття, коли йдеш височиною, рівниною, піднімаєшся на гору, стоїш на пагорбі, біля яру тощо;
- намалювати, виготовити аплікації та макети ярів, рівнин, гір, пагорбів;
- здійснити умовну подорож за фрагментом карти з використанням слайдів із зображенням форм земної поверхні;
- розглянути слайди або відеоматеріали про гірські хребти та масиви України, зробити макет того, що найбільше сподобалося;
- зробити малюнок-відповідь на питання «Як сонце, вітер та вода руйнують гори?»;
- узяти участь у бесіді на тему «Які скарби дарують гори?»;
- здійснити умовну подорож за фрагментом фізичної карти.

Вода на Землі. Поняття про світовий океан. Значення води на Землі. Солоні і прісна вода у природі. Річки гірські й рівнинні. Озера і ставки. Болота та їх осушення. Океани й моря. Льодовики, їх значення. Кругообіг води в природі.

Види вправ:

- зробити глиняний макет Землі, розфарбувати на ньому синім кольором світовий океан;
- уявити й описати місцевість біля гірської або рівнинної річки, показаної на карті; намалювати уявлене;
- узяти участь у бесіді на тему «Значення води у природі та житті людини»;
- скласти розповідь на тему «Відпочинок на озері (ставку)», зробити до неї ілюстрацію;

- зробити макет озера з глини;
- розповісти в чому різниця між болотом, озером та ставком;
- здійснити умовну подорож річками за картою України;
- здійснити умовну подорож Чорним та Азовським морями понад берегами України;
- за темою «Льодовики» провести дослід із водою та льодом, уявити та намалювати айсберг;
- за схемою, запропонованою в підручнику, розповісти про процес кругообігу води в природі.

Природні зони та їх розміщення на земній кулі (18 год.)

Карта природних зон.

Зона арктичних пустель. Положення на карті, моря й острови. Полярні ночі. Полярне сяйво. Рослинний і тваринний світ. Заняття населення.

Види вправ:

- використовуючи карту, здійснити умовну подорож Арктикою, зробити «фотографію» (малюнок) до неї, позначити свій шлях на контурній карті;
- продемонструвати за допомогою глобуса та джерела світла, чому в Арктиці відбуваються полярні ночі та полярні дні;
- уявити та намалювати полярне сяйво за описом учителя;
- узяти участь у бесіді на тему «Чи змогли б тварини Арктики жити у нашій місцевості»;
- уявити та скласти режим дня ескімоса.

Зона тундри. Положення тундри на карті, острови та півострови. Вічна мерзлота. Особливості природи тундри. Рослини і тварини. Населення і його основні заняття.

Види вправ:

- використовуючи карту, здійснити умовну подорож тундрою, позначити свій шлях на контурній карті;

- зробити малюнок на тему «Природа тундри»;
- узяти участь у бесіді на тему «Як позначається клімат тундри на житті людини?»;
- за описом учителя уявити та зобразити на малюнку деякі види рослин (голубику, брусницю, морошку тощо) та тварин (полярну лисицю, північного оленя, собаку лайку тощо);
- уявити та скласти режим дня чукчі.

***Лісова зона.** Положення на карті. Особливості клімату. Своєрідність рослинного та тваринного світу. Різноманітність занять населення (лісовий промисел, мисливство, рибальство, добування корисних копалин, робота в сільському господарстві, промисловості та будівництві).*

Види вправ:

- використовуючи карту, здійснити умовну подорож лісовою зоною, позначити свій шлях на контурній карті;
- за описом учителя зробити малюнок на тему «Природа лісів»;
- узяти участь у бесіді на тему «Користь лісу»;
- прослухати запис звуків лісу, намалювати уявлену під час прослуховування природу;
- за описом учителя уявити та зобразити на малюнку деякі види рослин (дуб, ясьонь, бук тощо), тварин (рись, косулю, куницю тощо) та птахів (глухаря, філіна, нирка тощо) лісової зони;
- під час екскурсії записати свої спостереження і зробити фотографії, після чого виготовити стінгазету на тему «Наш ліс»;
- заповнити таблицю з графами «Рослини», «Тварини», «Птахи», «Населення», «Заняття населення», «Вироби з дерева» за темою «Лісова зона».

***Зона степів.** Положення на карті. Природа чорноземних степів. Особливості землеробства, тваринництва. Проблема водопостачання. Лісові насадження в сухих степах.*

Види вправ:

- використовуючи карту, здійснити умовну подорож степом, позначити свій шлях на контурній карті;
- під час екскурсії записати свої спостереження і зробити фотографії, після чого виготовити стінгазету на тему «Наша степ»;
- після ознайомлення з рослинами та тваринами степу, намалювати ті, що найбільше сподобалися;
- узяти участь у бесіді на тему «Користь лісових смуг у степу».

***Зона пустель.** Положення на карті. Особливості природи пустель. Своєрідність рослинного і тваринного світу. Населення і його основні заняття. Бавовництво, садівництво.*

Види вправ:

- використовуючи карту, здійснити умовну подорож зоною пустель, позначити свій шлях на контурній карті;
- уявити за описом учителя та намалювати оазис, зробити макет оазису з пластиліну;
- змоделювати бархан із піску;
- за описом учителя уявити та зобразити на малюнку деякі види рослин (верблюжу колючку, солянку тощо) та тварин (антилопу, тушканчика, черепаху тощо);
- уявити та скласти режим дня жителя будь-якої пустелі.

***Зона субтропіків.** Положення на карті (Крим, Кавказ). Особливості природи. Рослинний і тваринний світ. Основне заняття населення.*

Види вправ:

- використовуючи карту, здійснити умовну подорож зоною субтропіків, позначити свій шлях на контурній карті;
- розглянути зображення природи Криму, намалювати пейзаж, який найбільше сподобався;
- за описом учителя намалювати бамбук, тунгове дерево, евкаліпт, камфорний лавр;

– узяти участь у бесіді на тему «Найцікавіші заняття населення субтропіків».

Тропічна зона. Положення на карті (Південно-Східна Азія, басейни р. Конго та р. Амазонки). Особливості природи.

Види вправ:

- використовуючи карту, здійснити умовну подорож через тропіки, позначити свій шлях на контурній карті;
- за описом учителя намалювати пейзаж тропіків;
- після ознайомлення з зображеннями рослин та тварин тропіків, намалювати ті, що найбільше сподобалися.

Висотна поясність у горах. Положення гір на картах. Зміна природи в горах залежно від висоти (елементарні поняття про вертикальну поясність). Особливості життя й заняття жителів гір.

Види вправ:

- зробити схематичний малюнок за темою «Рослинність у горах»;
- здійснити уявний похід на гору;
- за описом учителя намалювати гірського барана, бика або козу, потім порівняти малюнок із реальним зображенням.

8-ий клас «Географія світу» (40 год.)

Стислі відомості про Землю, Сонце, Місяць (8 год.)

Поняття про Всесвіт. Сонце, його розмір щодо Землі. Значення Сонця для життя на Землі. Земля – планета. Розподіл води та суші на Землі. Обертання Землі навколо своєї осі та Сонця. Зміна дня й ночі. Зміни пір року. Місяць – супутник Землі. затемнення Сонця й Місяця.

Види вправ:

- змодельювати фігури Сонця та Землі з картону, порівняти;
- узяти участь у бесіді на тему «Значення Сонця для життя на Землі»;
- зробити макет Землі з глини, розфарбувати синім океани, а коричневим – суходіл;

- за допомогою глобуса та джерела світла продемонструвати процес обертання Землі навколо Сонця;
- навести якомога більше прикладів «подвійного руху»;
- уявити та намалювати поверхню Місяця;
- уявити та намалювати затемнення Сонця.

Явища природи. Вітер і його використання. Опади, їх значення для сільського господарства. Урагани, шторми. Гроза. Землетруси. Вулкани, їх внутрішня будова. Виверження вулканів.

Види вправ:

- прослухати звуки вітру, дощу, граду, урагану, шторму, грози, землетрусу, назвати їх, описати образи, що виникли під час прослуховування;
- зробити макет вулкану з глини;
- знайти на карті та назвати країни, у яких найчастіше відбуваються землетруси, урагани та шторми.

Світовий океан (4 год.)

Океани: Атлантичний, Північний Льодовитий, Тихий, Індійський. Життя в океані.

Види вправ:

- використовуючи карту, здійснити умовну кругосвітню подорож океанами, позначити свій шлях на контурній карті;
- уявити та намалювати підводне життя Тихого, Атлантичного, Індійського, Північного Льодовитого океанів;
- здійснити умовну підводну подорож у Тихому, Атлантичному, Індійському, Північному Льодовитому океанах.

Африка (3 год.)

Географічне положення й контури берегів. Особливості природних умов. Клімат. Тваринний світ. Населення Африки.

Види вправ:

- використовуючи карту Африки, здійснити умовну подорож через материк, позначити свій шлях на контурній карті;

- переглянути слайди з зображенням природи Африки, уявити та намалювати найкрасивіше місце материка;
- уявити та змоделювати пустелю Сахару, використовуючи пісок та глину;
- обрати найкоротший морський шлях із Єгипту до Південної Африки, здійснити умовну подорож, позначити свій шлях на контурній карті;
- здійснити умовну подорож річкою Конго;
- ознайомитися з зображеннями тваринного світу Африки, далі по пам'яті описати тварин, які найбільше сподобалися;
- уявити та намалювати за описом учителя жителя острова Мадагаскар, північної та центральної частин Африки.

Австралія (3 год.)

Положення на карті. Особливості рельєфу, клімату. Своєрідність рослинного і тваринного світу. Населення Австралії.

Види вправ:

- використовуючи карту Австралії, здійснити умовну подорож через материк, позначити свій шлях на контурній карті;
- переглянути слайди з зображенням природи Австралії, уявити та намалювати найкрасивіше місце материка;
- обрати найкоротший морський шлях із м. Дарвіна до острова Нова Гвінея, здійснити умовну подорож, позначити свій шлях на контурній карті;
- здійснити умовну подорож річкою Муррей;
- за описом учителя намалювати цікаві рослини (австралійську пальму, чорний бамбук, акацію тощо) та тварин (вомбата, качконоса, сумчастого диявола тощо);
- уявити себе австралійцем, який приїхав до України відвідати друга, докладно розказати про своє життя в Австралії.

Антарктида (1 год.)

Географічне положення Антарктиди. Особливості природи Антарктиди.

Види вправ:

- змоделювати фрагмент поверхні Антарктиди;
- уявити та намалювати природу Антарктиди;
- узяти участь у бесіді на тему «Чи змогли б тварини Антарктиди жити в екваторіальних водах світового океану?».

Америка (4 год.)

Положення на карті. Південна й Північна Америка. Природа Південної і Північної Америки (поверхня, клімат, річки та озера). Рослинний і тваринний світ. Держави: США, Канада, Мексика, Бразилія, Куба. Географічне положення, столиці, населення.

Види вправ:

- здійснити умовну подорож з півдня Південної Америки до півночі Північної Америки, позначити свій шлях на контурній карті;
- переглянути слайди із зображенням природи Америки, уявити та намалювати найкрасивіше місце материка;
- змоделювати гірську природну країну Кордильєри;
- здійснити умовну подорож річкою Амазонкою;
- узяти участь у бесіді «У чому схожість та різниця між природою України та природою Північної Америки?»;
- уявити та намалювати Ніагарський водоспад, савану;
- уявити себе американцем (країну обрати самостійно), який приїхав до України відвідати друга, докладно розказати про своє життя в Америці.

Європа (11 годин)

Положення на карті. Океани й моря, що омивають Європу. Поверхня. Східноєвропейська рівнина. Гори: Балкани, Альпи, Кавказ, Карпати, Уральські, Кримські. Клімат Європи. Різноманітність природних зон. Ріки: Волга, Дніпро, Дунай, Ельба, Одер. Озера: Каспійське море (озеро), Ладозьке,

Онезьке. Рослинний і тваринний світ Європи. Країни Західної Європи (на вибір). Географічне положення. Основне населення. Країни Центральної Європи (на вибір). Географічне положення. Основне населення. Країни Східної Європи: Білорусь, Молдова, Росія. Географічне положення. Основне населення.

Види вправ:

- здійснити умовну подорож від заходу до сходу Європи, позначити свій шлях на контурній карті;
- уявити та здійснити повітряну подорож над Європою, зробити «фотографію» зверху (малюнок), позначити свій шлях на контурній карті;
- уявити та розповісти про найбільш холодні та теплі території Європи;
- переглянути слайди із зображенням природи Європи, уявити та намалювати найкрасивіше місце материка;
- здійснити умовні подорожі річками Волга, Дунай;
- уявити та намалювати вид Ладозького озера зверху;
- уявити себе європейцем (країна на вибір), який прилетів на конференцію до Америки із Західної (Східної, Центральної) Європи, докладно розказати про життя своєї країни;
- узяти участь у бесіді «Найпоширеніші в Європі види занять населення».

Азія (6 год.)

Положення на карті. Поверхня. Рівнини: Західно-Сибірська, Велика Китайська. Гори: Памір, Тянь-Шань, Гімалаї. Різноманітність природних умов Азії. Клімат. Ріки (на вибір). Озера: Байкал, Іссик-Куль. Рослинний і тваринний світ Азії. Найбільші країни Азії. Географічне положення. Основне населення.

Види вправ:

- здійснити умовну подорож через материк Азію, позначити свій шлях на контурній карті;

- зробити макет гір Азії (на вибір);
- уявити та намалювати Китайську рівнину зверху;
- переглянути слайди із зображенням природи Азії, уявити та намалювати найкрасивіше місце материка;
- уявити себе азіатом (країна на вибір), який прилетів на конференцію до Європи, докладно розказати про життя своєї країни.

9-ий клас «Географія України» (40 год.)

Розділ II. Загальна характеристика природи України

Особливості геологічної будови рельєфу. Корисні копалини (2 год.)

Головні риси рельєфу України. Форми поверхні України. Роль природних процесів у формуванні рельєфу. Яри. Сейсмічні явища на території України. Екологічні проблеми.

Види вправ:

- зробити макет території України з картону, розфарбувати його відповідно рельєфу та форм поверхні;
- узяти участь у бесіді на тему «Роль землетрусів, діяльності морів, роботи річок та вітру у формуванні рельєфу»;
- розглянути зображення ярів України, зробити макет яру;
- зробити плакат за темою «Екологічні проблеми України».

Кліматичні умови (2 год.)

Кліматоутворювальні фактори. Кліматичні пояси та області. Стихійні природні явища: засухи, урагани, заморозки, ожеледиця, тумани, пилові бурі. Прогноз погоди.

Види вправ:

- зробити макет території України з картону, розфарбувати його відповідно до кліматичних поясів;
- узяти участь у бесіді «Як утворюється клімат»;
- уявити та описати стихійні природні явища (засуха, суховій, урагани, заморозки, ожеледиця, тумани, пилові бурі), їх наслідки;

– скласти свій прогноз погоди на найближчий час, користуючись народними прикметами.

Моря, поверхневі та підземні води (3 год.)

Особливості Чорного та Азовського морів Головні річкові системи та басейни річок. Підземні води. Особливості їх розміщення. Екологічні проблеми.

Види вправ:

- розказати, як розрізнити між собою Чорне та Азовське моря, зобразити ці відмінності на картонних макетах морів;
- зобразити головні річкові системи та басейни річок України на картонному макеті території України;
- зробити плакат на тему «Екологічні проблеми морів, поверхневих та підземних вод України».

Ґрунти (1 год.)

Основні типи ґрунтів. Карти ґрунтів.

Види вправ:

- дати рекомендації щодо вирощування культурних рослин у зоні Полісся, Лісостепу, Карпат, Степу, Сухого Степу, Криму;
- за картою ґрунтів України здійснити умовну подорож із заходу на північ, розповісти, як будуть змінюватися картини природи.

Рослинний і тваринний світ (2 год.)

Рослинність України, її склад та закономірності поширення. Широтна зональність та висотна поясність. Карта рослинності. Основні лісові райони. Луки та сінокоси. Різноманітність тваринного світу. Вплив людини на зміни рослинного та тваринного світу України.

Види вправ:

- за зображенням місцевості визначити її приблизне розташування на карті України;
- узяти участь у бесіді «Вплив людини на рослинний та тваринний світ України: позитивні та негативні сторони».

Природні комплекси в Україні (4 год.)

Природні зони: лісова, лісостепова, степова, гірські області Карпат і Криму. Географічне положення та кордони природних зон. Негативні фізико-географічні процеси: заболочування, повітряна та водяна ерозії, засухи.

Види вправ:

- відповідно до зображення природних зон, визначити їх приблизне розташування на території України;
- зробити макети кожної з природних зон України;
- описати наслідки заболочування, повітряної та водяної ерозії, засухи;
- зробити картонний макет території України, розфарбувати відповідно до розміщення природних зон.

Раціональне природокористування (1 год.)

Основні екологічні проблеми України. Прогнози впливу на природу діяльності людини.

Види вправ:

- дати рекомендації щодо подолання екологічних проблем в Україні, для кожної рекомендації придумати умовну позначку, розмістити їх на контурній карті України.

Розділ II. Економічна та соціальна географія України.

Населення та трудові ресурси (3 год.)

Етнічний склад, стан національної культури та мови. Умови життя та діяльності людей. Відмінності в густоті населення областей. Міське та сільське населення.

Види вправ:

- розглядаючи зображення українців різних етнічних груп, визначити їхню територіальну належність;
- придумати позначки для сільського та місцевого населення, розмістити їх на контурній карті України;

– підготувати альбом за темою «Етнічний склад та діяльність населення України».

Структура народногосподарського комплексу України (1 год.)

Географія галузей промислових комплексів

Складові частини та структура господарства. Фактори, що визначають розвиток господарства.

Види вправ:

- розробити схему зв'язків між природними ресурсами та галузями промисловості;
- уявити себе учасником міжнародної конференції з проблем розвитку промислових комплексів, докладно розказати про промислові комплекси України.

Паливно-енергетичний комплекс (1 год.)

Структура комплексу та його роль.

Види вправ:

- узяти участь у бесіді на тему «Роль паливно-енергетичного комплексу в економіці України»;
- придумати позначки для екологічних проблем, пов'язаних із паливно-енергетичним комплексом, розмістити їх на контурній карті України.

Металургійний комплекс (1 год.)

Географія чорної металургії України. Географія кольорової металургії. Екологічні проблеми металургії.

Види вправ:

- розробити схему зв'язків між родовищами корисних копалин та промисловими центрами, розмістити цю схему на контурній карті;
- уявити себе учасником міжнародної конференції з проблем розвитку металургійної промисловості, докладно розказати про металургійні комплекси України.

Машинобудівний комплекс (1 год.)

Взаємозв'язок з іншими галузями. Розміщення та географія виробництва обладнання для різних галузей народного господарства.

Види вправ:

- розробити схему взаємозв'язку машинобудівного комплексу з іншими галузями;
- розробити та позначити на контурній карті маршрут екскурсії основними центрами машинобудування України.

Хімічна промисловість (1 год.)

Сировинна база. Стислий аналіз географії хімічної промисловості. Виробництво мінеральних добрив. Хіміко-фармацевтична промисловість. Екологічні проблеми районів із розвинутою хімічною промисловістю.

Види вправ:

- на картонному макеті України позначити райони з розвинутою хімічною промисловістю;
- узяти участь у бесіді на тему «Роль хімічної промисловості»;
- дати рекомендації щодо подолання екологічних проблем, пов'язаних із хімічною промисловістю.

Лісова, деревопереробна та целюлозно-паперова промисловість (2 год.)

Склад галузі. Райони заготівлі лісу. Географія деревопереробної промисловості. Меблева промисловість. Раціональне використання відходів деревини. Проблеми охорони природи та перспективи розвитку галузі.

Види вправ:

- скласти схему лісової промисловості в Україні;
- уявити себе учасником міжнародної конференції з проблем розвитку лісової промисловості, докладно розказати про меблеву промисловість України;
- дати рекомендації щодо охорони природи.

Промисловість будівельних матеріалів (1 год.)

Розміщення підприємств із виробництва цегли, цементу, залізобетонних конструкцій, скла.

Види вправ:

– розробити та позначити на контурній карті маршрут екскурсії основними центрами промисловості будівельних матеріалів України.

Сільське господарство України (2 год.)

Агропромисловий комплекс України. Галузі спеціалізації сільського господарства України. Рослинництво. Значення меліорацій. Тваринництво. Заготівля, збереження, транспортування та переробка сільськогосподарської продукції. Харчова промисловість.

Види вправ:

– скласти схему сільського господарства в Україні;
 – підготувати альбом за темою «Рослинництво та тваринництво в Україні»;
 – уявити себе учасником міжнародної конференції з проблем розвитку сільського господарства, докладно розказати про харчову промисловість України.

Транспорт та економічні зв'язки (2 год.)

Види транспорту. Залізничний транспорт, його роль. Головні магістралі та залізничні вузли. Морський транспорт. Річковий транспорт. Автомобільний транспорт. Повітряний транспорт. Трубопровідний транспорт.

Види вправ:

– здійснити умовну подорож головними автомобільними магістралями України, позначити свій шлях на контурній карті;
 – здійснити повітряну подорож зі сходу на захід України, позначити свій шлях на контурній карті;
 – здійснити умовну морську подорож від Одеси до Маріуполя, позначити свій шлях на контурній карті;

– здійснити умовну подорож по Дніпру, позначити свій шлях на контурній карті.

Комплекс виробництв промислових товарів народного споживання та сфери послуг (1 год.)

Легка промисловість. Розміщення підприємств текстильного виробництва. Швейна, взуттєва, трикотажна та галантерейна промисловість. Виробництво товарів культурно-побутового та господарського призначення.

Види вправ:

- придумати знаки для видів легкої промисловості, розмістити їх на контурній карті;
- уявити себе учасником міжнародної конференції з проблем розвитку легкої промисловості, докладно розказати про виробництво товарів культурно-побутового господарського призначення.

Своя область (9 год.)

Положення на карті, кордони. Основні форми поверхні. Клімат (на основі власних спостережень, аналізу календаря погоди). Ріки та озера області, їх господарське використання. Рослинний і тваринний світ. Промисловість, її провідні галузі. Рослинництво та тваринництво, їх спеціалізація. Транспорт. Екскурсії до місцевих водоймищ, місць видобування та переробки корисних копалин, на промислове чи сільськогосподарське підприємство для ознайомлення з трудовою діяльністю населення.

Види вправ:

- здійснити умовну подорож із півдня на північ області, позначити свій шлях на контурній карті;
- самостійно скласти характеристику клімату області, зробити прогнози на найближчий час (на основі народних прикмет);
- після ознайомлення із зображеннями різних куточків області, зробити малюнок на тему «Найкрасивіше місце нашого краю»;

- зробити картонний макет території області, позначити на ньому промисловий комплекс;
- уявити себе учасником Всеукраїнської конференції з проблем розвитку промисловості в країні, докладно розказати про структуру промисловості рідної області;
- під час різних екскурсій записувати свої спостереження, наприкінці вивчення теми створити альбом «Рідний край».

3.2.2. Дотримання поетапності в розвитку уяви розумово відсталих учнів старших класів

Відповідно до змісту географічного матеріалу в допоміжній школі та вікових особливостей досліджуваних, **було розроблено поетапну систему корекції уяви розумово відсталих учнів (3 умова)**. Розглянемо зміст роботи на кожному з цих етапів.

На *першому етапі* навчання головною метою було *формування передумов, необхідних для створення образів уяви*. Учні навчали бачити правильні образи знайомих географічних об'єктів за елементами (крапками, схемами, частинами предметів), умінно виділяти образ предмета серед інших, відтворювати його через малюнок.

На цьому етапі учнів виконували такі завдання:

- домальовували об'єкт за крапками, схемами, частинами предмета;
- виділяли й зображували предмет (упізнати «зашумлений» або викривлений об'єкт і правильно його зобразити);
- «опредмечували» та зображували предмет (назвати якомога більше предметів, на які схожий запропонований географічний об'єкт).

Усі географічні об'єкти, запропоновані учням під час виконання таких завдань, були добре знайомі дітям.

Завдання першого етапу сприяли активізації пізнавальних процесів розумово відсталих учнів й актуалізації наявних у них географічних знань та

уявлень. Використовуючи життєвий досвід дітей, уточнюючи його, навчаючи баченню та створенню образів географічних об'єктів, ми створювали базу, що уможливить формування правильного образу уяви.

На *другому етапі* ми ставили за мету навчити розумово відсталих учнів *баченню та створенню композицій на основі наочності*, зокрема: аналізувати об'єкти, ситуацію, виділяти головні та другорядні ознаки, бачити зв'язок між предметами, уміти розміщувати їх на місці, планувати свою діяльність, формувати попередню задумку, вносити нові елементи в уявлений образ.

Учні виконували такі завдання:

- складали композиції з площинних об'єктів на географічну тематику та її зображення (виложити послідовно зображення, придумати до них розповідь);
- домальовували композиції (наприклад, закінчити контурне, неповне зображення природи певної місцевості);
- придумували та малювали пропущені ланки географічного тексту, що складається з серії послідовних картинок.

На цьому етапі пропонувалося використовувати тематичні географічні композиції (пори року, місцевість рідного краю, поняття про Всесвіт тощо).

Завдання другого етапу продовжили роботу з корекції уяви розумово відсталих учнів старших класів на уроках географії, розширення та уточнення наявних у них географічних знань та уявлень. Складаючи композиції, учні не лише встановлювали причинно-наслідкову залежність, але і включалися в активний процес створення власної уявної ситуації, самостійно придумували та фантазували, крім цього, з'являлася зацікавленість щодо теми, активізувалося мовлення дітей.

На *третьому етапі* головною метою було *формування операційних компонентів уяви*. Дітей навчали прийомам та засобам комбінування та перекомбінування образів.

Завдання на цьому етапі були такими:

- знайти запропонований еталон в предметному зображенні й переконструювати його в нове предметне зображення (наприклад, лампочка в люстрі схожа на Сонце, пісок на майданчику схожий на бархан тощо);
- самостійно створити картини з включенням у зображення запропонованого еталону (наприклад, створити місцевість навколо певної тварини).

У процесі складання таких завдань як еталон було використано географічні об'єкти та символи різної конфігурації. Важливу роль надавали правильному розумінню завдання учнем і створенню адекватного «кола речей» навколо еталона.

Завдання третього етапу сприяли активізації всіх психічних процесів й особливо аналітико-синтетичній діяльності, формували операційні компоненти уяви, створюючи передумови творчої діяльності.

Разом зі створенням малюнків за поданими еталонами, ми пропонували учням експериментальної групи розповідати про те, що вони зображували. Оволодіння цією діяльністю було основою для переходу до четвертого етапу роботи з корекції уяви.

На *четвертому етапі* метою виступав *розвиток самостійної словесної творчості та образотворчості розумово відсталих учнів*.

Уточнюючи знання досліджуваних із географії, систематизуючи їхні географічні уявлення, ми навчали учнів розумінню головного смислу в тексті за допомогою інтонації, опорних слів, ілюстрацій, схем, символів. Навчали плануванню, поділу на смислові частини, послідовному викладенню та продуктивному відтворенню. Було важливо, щоб дитина за словесним описом училася бачити зміст, щоб мовлення при цьому виконувало свою планувальну та регулювальну функцію. Через це особливу увагу в завданнях цього етапу було приділено словесній опорі.

Завдання цього етапу мали таку спрямованість:

- скласти розповіді за опорним словами з наступним малюванням;
- ілюструвати (словесно та образотворчо) тексти з географії;

– самостійно складати розповіді на географічну тематику з наступним малюванням.

Робота за цими етапами проводилася на уроках географії, а також за необхідністю, включалася в позакласну діяльність розумово відсталих учнів.

3.2.3. Організація корекційної роботи на уроках та під час позакласної діяльності з географії

Результати констатувального експерименту виявили певну неоднорідність пізнавальних можливостей досліджуваних, зокрема в розвитку уяви. Крім того, відвідування уроків географії показало, що учні з достатнім рівнем розвитку уяви легше за інших засвоюють навчальний матеріал, тоді як учні з низьким рівнем розвитку уяви відчують у цьому значні труднощі. Ця тенденція стала визначальною під час організації однієї з педагогічних умов корекції уяви учнів – **поєднання фронтальної та індивідуальної форм роботи (4 умова).**

На уроках географії індивідуальна робота з розумово відсталими дітьми здійснювалася під час опитування, пояснення та закріплення нового матеріалу, виконання домашнього завдання.

Під час письмового опитування на уроках географії в 6-9-их класах допоміжної школи було використано картки різної складності: аналогічні за змістом завдань, проте різні за кількістю інформації. У картках для учнів із достатнім рівнем розвитку уяви позначалася лише мета завдання, для основної частини дітей – мета й деякі пункти, на які слід звернути увагу, для учнів зі значними труднощами в навчанні – докладна інструкція виконання завдання.

Під час пояснення нового матеріалу перед «сильними» учнями часто ставилися проблемні запитання («Що б відбулося, якби зник вітер?», «Що трапиться, якщо Земля зупинить своє обертання навколо Сонця?» тощо), тоді як «слабких» учнів, здебільшого, просили повторювати відповіді на

запитання за іншими. У деяких випадках учнів, які виявляли підвищений інтерес до географічного матеріалу, просили самостійно підготувати певну інформацію й виступити з нею перед класом.

Під час закріплення матеріалу з географії учням із достатнім рівнем розвитку уяви пропонували завдання творчого характеру (виконати малюнки за описом, різноманітні завдання з географічної картою, кросворди тощо). Навпаки, зі «слабкими» учнями повторювали основні моменти навчального матеріалу, зупиняючись докладно на кожному. Учням із низьким рівнем розвитку уяви також пропонували знаходити в підручнику описи географічних об'єктів та явищ, відповіді на певні запитання, тоді як учні з найбільш розвиненою уявою самостійно складали такі описи, робили узагальнення та висновки.

Під час подання домашніх завдань на формувальному етапі дослідження враховувалися індивідуальні можливості пізнавальної сфери учнів, зокрема рівні розвитку їхньої уяви. Учням із достатнім рівнем розвитку уяви пропонували додаткові завдання творчого характеру (самостійно розробити маршрут умовної подорожі, провести невеличке дослідження, спостереження, скласти кросворд, ребус тощо). Для подолання прогалин у знаннях учням із найбільш низькими пізнавальними можливостями пропонували додаткові, нескладні за змістом, завдання, виконання яких передбачало здійснення контролю з боку вихователя або батьків.

Успіх корекції уяви розумово відсталих учнів під час вивчення географічного матеріалу багато в чому залежить не лише від вибору ефективних методів і прийомів у класі на уроці, але й від організації позакласної роботи, яка хоча й будується відповідно до тематичного матеріалу, але разом з тим має інші організаційні форми, передбачає більшу активність дітей.

Позакласна робота уможлиблює збагачення учнів новими, цікавими фактами, поняттями, що відображають різні сторони життя природи та

суспільства, посилення інтересу до географічної науки, корекцію пізнавальної сфери різними засобами.

Поєднання роботи з корекції уяви на уроках та під час позакласної діяльності з географії (5 умова) стало ще однією педагогічною умовою вивчення географічного матеріалу з метою корекції уяви розумово відсталих учнів.

Під час формувального етапу дослідження перед позакласними заняттями з географії було поставлено такі завдання:

- ліквідація прогалин у географічних знаннях розумово відсталих учнів;
- ознайомлення дітей із більш розширеним та поглибленим географічним матеріалом порівняно з програмою;
- формування інтересу до навчальної діяльності з географії в розумово відсталих учнів.

Для досягнення цих цілей ми використовували такі види діяльності:

- проведення додаткових індивідуальних занять з учнями, що відчували найбільші труднощі під час створення образів уяви на уроках географії;
- гурткова робота;
- географічні клуби за інтересами;
- географічні вечори;
- географічні ігри та вікторини;
- виготовлення шкільних географічних видань.

Розглянемо зміст позакласної роботи докладніше.

Індивідуальні додаткові заняття було побудовано так, щоб дати учням більше свободи для вияву своїх бажань, щоб вони самі намагалися приймати рішення. Створювалася обстановка, яка сприяла збудженню інтересу. Разом із дітьми створювали то «Чарівний садок» з рослин, то «Таємничий острів», природу яких учні придумували разом з учителем.

Особливе місце відводилося заняттям із формування уяви засобами образотворчої діяльності (змалювання). Для більшого входження в образну ситуацію підбирався музичний супровід. Музика допомагала створювати ланцюжок контрастних образів. Вона йшла одразу ж після розповіді-опису. Учні слухали музику. Потім починали малювати. У деяких випадках, коли проводився поетапний аналіз, створювалася «словесна» картина й учні подумки під музику уявляли те, про що їм розповідали. Після цього вони зображували картину в малюнку. Таке поєднання музики та малюнку не лише сприяло активізації уяви дітей, але й розв'язувало іншу важливу задачу – стабілізувало та регулювало нервові процеси. Учні з підвищеним збудженням, як правило, ставали спокійнішими та поступово включалися в роботу. Спеціально підібрана музика допомагала зняти напруження та агресивність.

Залежно від стану уяви учня йому пропонувалося посилене, цікаве завдання, яке б дозволило повірити у свої можливості. Використовувалися різні варіанти допомоги: заохочення словом, поглядом, схвалення посмішкою, емоційною підтримкою. Велике значення мала співтворчість учня і вчителя. Це мало значення не лише для надання дитині допомоги і заохочення до роботи, але й для розвитку її уяви, яка активізується у спільній діяльності.

Зазначимо, що індивідуальні заняття з учителем мали комбінований характер. У структуру цих завдань включалися вправи на розвиток координованості рухів, дрібної моторики, ігрові вправи на розвиток уяви, розв'язання уявних ситуацій; діти відтворювали прочитані географічні тексти, придумували розповіді, створювали композиції з площинних зображень та об'ємних предметів, малювали на запропоновані географічні теми та самостійно обирали тему, ілюстрували знайомі та незнайомі географічні тексти.

Методика роботи з дітьми будувалася з урахуванням теми заняття, поставленої мети та етапу навчання. Спочатку дітям показували, як треба виконувати роботу, як можна створювати новий образ, потім йшла спільна дія й лише після цього дитина діяла самостійно. Ураховувалися індивідуальні можливості дітей, в одних випадках використовувалася організовуюча та

спрямовуюча допомога, в інших - необхідною була спільна робота. Учні навчали виділяти головне, розробляти план дій, здійснювати самоконтроль. У процесі підготовки до занять із дітьми враховувалися не лише складність завдання, яке може бути запропоновано, але й об'єм завдання.

Так, для учнів із підвищеною збудженістю, яким був важливий швидкий кінцевий результат, на початку навчання пропонували завдання менші за об'ємом, щоб вони зуміли закінчити роботу, адже незакінчена діяльність може ще більше погіршити їхній стан.

Під час індивідуальної роботи з географії, коли це було необхідно, ми включали окремі прийоми арттерапії. Учні навчали подумки створювати образ, ті чи ті картини (шум вітру, моря, водограю, шелест листя тощо), а потім малювати побачене.

Географічні гуртки проводилися раз на тиждень у різні дні для кожного класу з учнями, які виявляли найбільшу зацікавленість географічним матеріалом. У 6-му класі гуртки відвідувало 11 учнів, у 7-му – 9, у 8-му – 13, у 9-му – 12.

Робота гуртка розпочиналася з анкетування, де учні визначали свої географічні інтереси, види найбільш цікавої для них діяльності, власні ідеї щодо форм проведення занять.

З урахуванням побажань дітей, гурткова робота, під час формувального етапу дослідження, включала такі види діяльності:

- читання та опрацювання з учнями цікавої літератури з географії;
- перегляд телепередач та фільмів географічного характеру;
- проведення ігор;
- продуктивна та практична діяльність.

Зміст гурткової роботи був цікавим, захоплюючим, проте не розважальним, бо розважання обмежується лише емоційним впливом на розумово відсталих учнів, і якщо не вводити їх в аналітичну діяльність, то зацікавлення перейде лише в прагнення до розваг, не розвиваючи пізнавального інтересу, не поглиблюючи знань із предмету.

Організовуючи гурткову роботу з географії, ми користувалися такими принципами:

– *провідна роль учителя.* Цей принцип набуває особливого значення через особливості контингенту допоміжної школи. Роботу побудовано на постійному контролюванні діяльності учнів, стимулюванні активності та інтересу до матеріалу з боку вчителя;

– *застосування дослідницького методу.* Під час гурткової роботи було створено різноманітні проблемні ситуації (поставлено питання, запропоновано задачі), організовано колективні обговорення розв'язання проблемних завдань. Майже на всіх гурткових заняттях проводилися евристичні бесіди, під час яких було поставлено певні питання, відповідаючи на які, розумово відсталі учні робили певні припущення й намагалися доводити їх правильність. Наочність у цьому випадку була не метою активізації запам'ятовування, а постановою задач, які створюють проблемні ситуації;

– *ретельна розробка теми, доведення розпочатої справи до кінця.* Кожне гурткове заняття з географії було старанно сплановано: містило назву, тему, мету, методи роботи, які добиралися з урахуванням вікових можливостей гуртківців. Гурткове заняття планувалося так, щоб учні за відведений час могли закінчити розпочату роботу та дійти висновків;

– *оформлення результатів гурткової роботи.* Упродовж формувального етапу експерименту в кабінеті географії було організовано «виставковий куточок», у якому представляли продукти гурткової діяльності дітей. Також результати гурткової роботи розумово відсталих учнів фіксували в шкільних виданнях (стіннівках, шкільних журналах).

Щодо *клубної форми позакласної роботи*, то вчителі вважають її однією з найбільш перспективних та цікавих для учнів. Від інших форм роботи вона відрізняється можливістю участі учнів різного віку, великою різноманітністю у виборі змісту, широтою інформації, приверненням спеціалістів різних галузей, необхідністю встановлення контактів із різними

організаціями. Клубну роботу засновано на анкетуванні учнів із розумовою відсталістю, а також особистому спостереженні вчителя з метою виявлення нахилів та інтересів дітей.

Організаційна структура клубів під час формувального етапу дослідження була такою: обирали голову клубу (найбільш активного, старанного учня), раду клубу (керівників різних секцій, членів клубу).

Напрямки змісту діяльності клубу:

- секція любителів природи (старші учні);
- секція кіноподорожі (молодші учні).

Секція любителів природи поєднувала всіх учнів, кого цікавила фізична географія, захист природи, рослин та тварин. Мета роботи цієї секції – систематичне вивчення питань охорони природи, їх осмислення, набуття практичних навичок та вмінь із догляду за рослинами, тваринами, практичного здійснення охорони природи рідного краю. Основними формами роботи в секції любителів природи були евристичні бесіди, практичні роботи, перегляди науково-популярних фільмів, розучування туристських пісень та віршів, екскурсії, походи. Члени клубів так само проводили бесіди з молодшими учнями допоміжної школи, виконували практичні роботи, організовували різноманітні заходи.

Перед проведенням походів та екскурсій із членами секції здійснювали підготовчу роботу, під час якої відпрацьовували необхідні в поході знання та навички, дітей ознайомлювали з правилами поведінки на маршрутах, технікою безпеки, навчали надавати першу медичну допомогу, орієнтуватися за місцевими ознаками природи тощо. Такі заняття проводили у формі ігор та змагань.

Маршрути походів та екскурсій обирали більш-менш прості, із залученням до цього учнів.

Здійснюючи походи, розумово відсталі діти знайомилися з визначними місцями маршруту, проводили фізико-географічні спостереження, збирали красназавчий матеріал.

Секція кіноподорожі поєднувала розумово відсталих учнів, які цікавилися далекими країнами. У цій секції робота мала здебільшого ігровий характер. Члени секції по черзі брали на себе ролі ведучих, журналістів, мандрівників. Кожне заняття обов'язково супроводжувалося показом слайдів та кінофільмів, які наприкінці заняття широко обговорювалися.

В окремих випадках до роботи клубу залучалися батьки учнів. Вони допомагали в екскурсіях, походах, були гостями клубу, що підсилювало виховний аспект навчання.

Робота клубу проходила за планом, засідання проводили раз на місяць.

Наступним видом позакласної роботи, який було організовано під час формувального етапу експерименту, – *географічні вечори*, що проводилися раз на 1,5-2 місяці разом зі членами географічних гуртків.

Визначення тематики, добір літератури та написання сценарію здійснюється за допомогою вчителя географії. Учні допомагали проводити оформлення вечора та були безпосередніми його учасниками.

Проводячи географічні вечори, учні ознайомлювалися з життям географів та мандрівників, адже саме ця тематика дозволяє розширювати світогляд учнів та розвивати інтерес до географічної науки.

Під час клубної роботи часто застосовували *географічні вікторини*.

Завдання до географічних вікторин підбирали з урахуванням вікових особливостей та розумових здібностей учнів, бо занадто складні питання знижують пізнавальний інтерес дітей.

Ефективними для розвитку уяви були як усна, так і письмова вікторини.

Питання вікторин поділялися на такі групи:

- ті, що вимагали знання фактичного матеріалу (наприклад, «Які океани омивають Азію?»);
- ті, що вимагали правильного визначення понять, указаних у програмі (наприклад, «Чим заповідник відрізняється від заказника?»);

– ті, що вимагали кмітливості, визначали світогляд учнів («У яких морях земної кулі вода прісна?»).

Проведення вікторин сприяло закріпленню знань розумово відсталих учнів, сприяло корекції їхньої пізнавальної діяльності, зокрема психічного процесу уяви.

Географічні ігри також застосовувалися під час позакласної діяльності з географії на формувальному етапі дослідження. Цей вид роботи дозволяв моделювати пошукову діяльність розумово відсталих учнів, спрямовувати її на досягнення загальної мети, отримувати конкретні результати.

Було організовано ігри сюжетно-рольового характеру, які імітували різноманітну діяльність: експедиції, мандри. Метою проведення таких ігор було закріплення, поглиблення та узагальнення знань розумово відсталих учнів. Проведення та організація таких ігор проходили в кілька етапів.

Підготовчий етап. Визначення мети, програми, методики проведення гри. На ньому добирався необхідний матеріал, учні знайомилися із задумом та умовами гри.

Ігровий етап. Учитель виконував роль ведучого, водночас був й учасником колективних дій. На початку гри учні знайомилися зі змістом, правилами гри, нагадувалася тема та мета. На цьому етапі розумово відсталі учні розв'язували поставлені перед ними задачі, розігрували ситуації, обдумували ігрові дії.

Завершальний етап. Аналіз отриманих даних, висновки на майбутнє. Найбільш важливим після кожної гри було прийняття вагомого рішення.

Також використовувалася географічна гра «Що? Де? Коли?», яка проводилася за аналогією до телепередачі. В основі ігри - питання, традиційні для географічних вікторин, проте адаптовані щодо вікових та інтелектуальних особливостей досліджуваних.

Наступною формою роботи, яка проводилася під час навчання географії з метою корекції уяви учнів, була ігри-подорожі. У грі брали участь

команди з п'яти учнів. У кожного екіпажу були свої маршрути подорожі, які не перетиналися між собою, щоб на станції не збиралося багато гравців.

Пункт відправлення команди – школа. Там учні виконували завдання, щоб розпочати свій шлях. Обом командам видавався свій маршрутний лист, за яким вони пересувалися від станції до станції, на кожній із яких на них чекали підготовлені завдання. Кожна станція оформлювалася розумово відсталими учнями заздалегідь.

Важливою ланкою проведеної під час формувального етапу експерименту позакласної роботи з географії був **випуск стіннівок**, різноманітних за змістом, призначенням та оформленням:

- фотогазети, з інформацією про походи та конкурси;
- газети-монтажі;
- рукописні газети (тематичні).

Працюючи зі стіннівками, учитель разом з учнями визначав її провідну тему (ідею), потім добирав статті, а до них - ілюстрації. Після цього складалася схема газети, а потім оформлення.

Тематика була різною: «Бережіть природу нашого краю!», «У природі немає плохого погоди» тощо. У виставках брали участь діти різного віку.

До кількості географічних видань належало й оформлення альбомів із краєзнавства. Завдання скласти такий альбом давалося на уроці географії, а виконувалося під час позакласної діяльності. Матеріалом для таких альбомів слугували фотографії з екскурсій, власні спостереження учнів, статті з журналів на географічну тематику.

Випуск різноманітних географічних видань має значне навчально-виховне значення: допомагає оформити результати роботи учнів, зробити їх всезагальним досягненням, упевнити й самих авторів видань й інших школярів у корисності цієї роботи, розвивати творчу діяльність розумово відсталих учнів, прищеплювати любов до праці.

3.2.4. Формування мотивації розумово відсталих учнів до вивчення географії в допоміжній школі

Формування потреби оволодіння навчальним матеріалом та створення мотиву до успішного навчання географії в розумово відсталих учнів 6-9-их класів забезпечувалося дотриманням низки умов:

- відповідність до змісту навчального матеріалу;
- організація навчальної діяльності;
- проведення колективних форм роботи;
- здійснення оцінювання учнів.

Розглянемо шляхи та методи **формування позитивної стійкої мотивації розумово відсталих учнів до вивчення географії (6 умова)** на формувальному етапі дослідження.

Важлива роль у формуванні мотивації пізнання належала *змісту навчального матеріалу*, який відповідав наявним та новим потребам учнів, зокрема: орієнтуванню у просторі, отриманню уявлень про географічні об'єкти та явища близькі до життєвого досвіду дітей, умінню прогнозувати погоду та природні зміни тощо. Навчальний матеріал був доступним, цікавим, заснованим на наявних знаннях дітей, близьким їм за змістом, проте разом із цим і достатньо складним, що сприяв активізації уяви учнів.

Зміст кожного уроку, заняття, теми був глибоко мотивований не лише мінливими інтересами та покликанням на практичну значущість у майбутньому, а спрямований на пізнання сутності географічних явищ та об'єктів, оволодіння методами пізнання.

Організація навчальної діяльності з географії як один зі шляхів формування мотивації розумово відсталих учнів здійснювалася в три етапи.

1-ий етап: формування в учнів необхідності вивчення географічного матеріалу.

На цьому етапі учням пояснювали, для чого їм потрібно вивчення тієї чи тієї географічної теми: створювалася певна проблемна ситуація (ставилася

задача, розв'язати яку можна було лише під час вивчення теми, проводилася бесіда про значущість матеріалу, розповідь про те, як колись розв'язували цю проблему); формувалася основна навчальна задача як орієнтир, на який спрямовувалася наступна діяльність учнів; здійснювався самоконтроль та самооцінка можливостей попередньої діяльності з вивчення певної теми (учні разом з учителем намічували план роботи на уроці, обговорювали свої можливості, визначали, що потрібно повторити і як підготуватися до наступних уроків).

2-ий етап: засвоєння змісту географічної теми.

Успіх на цьому етапі роботи залежав від того, наскільки успішно на попередньому етапі було сформовано необхідність вивчення матеріалу. Значна роль при цьому надавалася наочності та практичній діяльності учнів, які виступали засобами наочно-дієвого уявлення тих знань, які необхідно засвоїти учням.

3-ий етап: аналізування власної навчальної діяльності учнів.

Підведення висновків вивчення кожної географічної теми проводилося так, щоб учні відчували емоційне задоволення від зробленого, радість перемоги над труднощами, пізнання нового, цікавого. На цьому етапі вчитель підводив дітей до того, що вони виконали величезну роботу, схвалював досягнення кожного. Отже, здійснювалася орієнтація учнів на переживання таких почуттів у майбутньому, що мало призвести до виникнення потреби у творчості, пізнанні, тобто вияву позитивної стійкості мотиваційної діяльності.

Різні форми колективної діяльності учнів також відіграли значну роль у становленні мотивації до навчання під час формувального етапу дослідження, зокрема: спільне виготовлення географічної наочності, проведення досліджень, ігор, клубних зустрічей, географічні змагання тощо. Під час колективної роботи учні, побачивши зацікавлення та схвалення з боку однолітків, також починали цінувати свою роботу, а елемент змагання активізував розумову діяльність, спонукав учнів до творчості.

Під час формування позитивної стійкості мотивації до вивчення географічного матеріалу в розумово відсталих учнів, передусім, увага приділялася тому, щоб *в оцінюванні робіт був якісний аналіз зробленого*, визначення всіх позитивних моментів, просувань у засвоєнні навчального матеріалу й виявлення причин наявних недоліків. Такий аналіз було спрямовано на формування в учнів адекватної самооцінки власної роботи та роботи однокласників, надано можливість виправити свої помилки та не припускати їх у майбутньому.

3.3. Вплив експериментального навчання на уяву розумово відсталих учнів

Із метою перевірки ефективності впроваджених у навчальний процес педагогічних умов вивчення географічного матеріалу з метою корекції уяви розумово відсталих учнів 6-9-их класів, було проведено контрольний експеримент, який включав у себе такі завдання:

- установити рівні сформованості репродуктивної та творчої уяви учнів 6-9-их класів після проходження формувального навчання;
- провести порівняльний аналіз результатів контрольного експерименту з тими, що були отримані під час констатувального дослідження.

У процесі проведення контрольного експерименту використовувалася методика, аналогічна методиці констатувального дослідження: структура завдання та критерії оцінювання були однаковими, зміст був іншим.

Проведемо аналіз динаміки розвитку уяви досліджуваних після формувального етапу дослідження.

3.3.1. Визначення рівнів розвитку репродуктивної уяви

Створення образів уяви на основі прослуханого тексту без опори на наочність.

Досліджуючи утворення образів з опорою лише на словесний опис в учнів із розумовою відсталістю, замість оповідання «Степ», використаного під час констатувального експерименту, ми запропонували текст «На річці», аналогічний за сюжетом. Учні повинні були прослухати текст, уявити все, що почують, передати на малюнку та переказати сюжет, спираючись на образи своєї уяви.

Розглянемо результати виконання цього завдання досліджуваними учнями.

Таблиця 3.1

**Результати виконання I-го завдання:
Виконання розумово відсталими учнями завдання на створення
образів з опорою на прослуханий текст
(у %)**

Класи	6		7		8		9	
Етапи Рівні	Ф	К	Ф	К	Ф	К	Ф	К
Високий	-	-	-	-	-	-	-	-
Достатній	28,2	12,8	29	13,1	29,3	12,2	30	15
Середній	51,3	48,7	52,6	47,4	53,6	46,3	52,5	47,5
Низький	20,5	38,5	18,4	39,5	17,1	41,5	17,5	37,5

Ф – результати контрольного експерименту формувального етапу дослідження.

К – результати констатувального етапу дослідження.

Як видно з таблиці 3.1., після проведення формувального навчання розумово відсталі учні значно успішніше впоралися із цим завданням, ніж під час констатувального дослідження. Це позначилося як у відображенні кількості об'єктів на малюнках та в розповідях, так і в просторовому розміщенні їх на аркуші, відповідно до сюжету.

Значна частина розумово відсталих учнів (29,1%) уважно слухала текст і зуміла відобразити на малюнку сюжетну композицію з усіма основними елементами твору. На констатувальному етапі дослідження таких дітей було лише 13,3%.

39,2% досліджуваних під час констатувального дослідження не могли уявити собі місцевість, описану в тексті, поєднати окремі образи в цілий сюжет. Уловивши, що йдеться про річку, вони малювали те, що було знайоме їм з особистого досвіду (дерева, квіти, птахи тощо), а специфічні моменти змісту (річка в тексті гірська, протікає біля села, пора року – осінь тощо), залишилися без уваги. Після формувального навчання низький рівень розвитку репродуктивної уяви під час виконання цього завдання показала 18,4%. Такі результати засвідчували, здебільшого, про значну глибину інтелектуального дефекту, та вказували на необхідність проведення подальшої індивідуальної, більш тривалої за часом корекційної роботи з розвитку уяви.

У мовленні досліджуваних під час контрольного експерименту частіше траплялися ознаки об'єктів (бурхлива ріка, холодна осінь, гостре каміння, свіжий вітер тощо). Просторових ознак також було більше, ніж у мовленні учнів під час констатувального дослідження (зліва – дерева, справа – озера і таке ін.), хоча значна частина дітей усе одно приділяла більше уваги перерахування самих об'єктів тексту. Самі образи також були більш змістовними, оригінальними, емоційно збагаченими. Вважаємо, що таку тенденцію можна пояснити виконанням учнями значної кількості подібних географічних завдань під час формувального етапу експерименту

Для того, щоб побачити різницю у виконанні учнями цього завдання на констатувальному та контрольному етапах дослідження, наведемо порівняльну діаграму на рисунку 3.1.

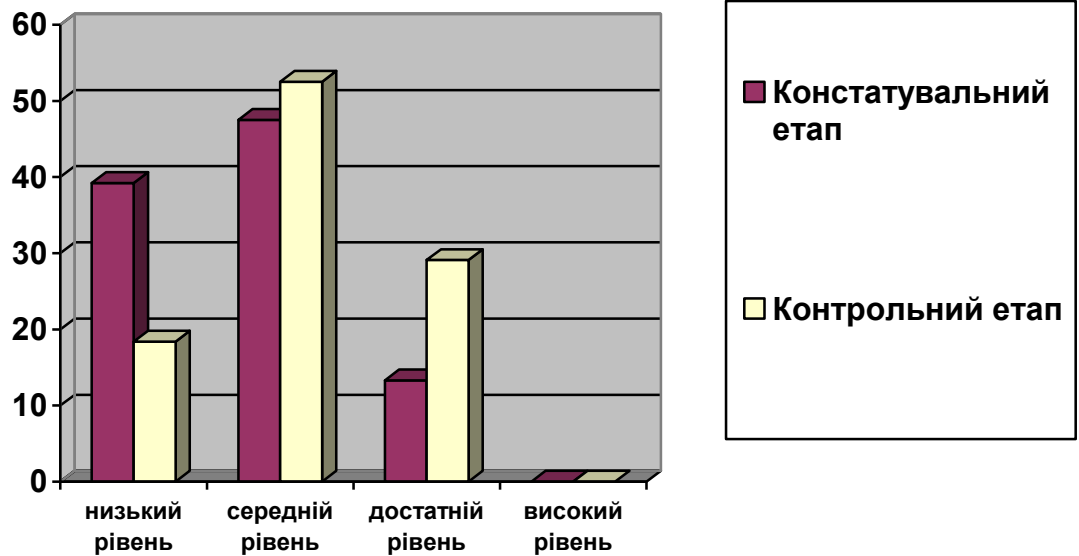


Рис. 3.1. Загальні результати створення образів на основі прослуханого тексту без опори на наочність учнями на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Результати виконання цього завдання доводять нам ефективність проведеного формувального навчання, про що свідчить сформованість у досліджуваних умінь усвідомлено сприймати інформацію на слух, утворювати цілісні образи почутого, відобразити їх на малюнку у словесній формі, що має велике значення в засвоєнні географічного матеріалу.

Створення образів уяви на основі прослуханого тексту з опорою на наочність.

Замість оповідання «У лісі», яке ми використовували в аналогічному експерименті констатувального дослідження, учням було запропоновано аналогічний за структурою текст «Прибирання лісової посадки». Аналізуючи результати, ми користувалися попередніми критеріями оцінювання робіт досліджуваних.

Розглянемо результати виконання досліджуваними учнями другого завдання другого етапу контрольного експерименту.

**Результати виконання II-го завдання:
Виконання учнями з розумовою недостатністю завдання
на створення образів уяви на основі прослуханого тексту
з опорою на наочність
(у %)**

Класи	6		7		8		9	
Етапи Рівні	Ф	К	Ф	К	Ф	К	Ф	К
Високий	-	-	-	-	-	-	-	-
Достатній	35,9	17,9	39,5	18,4	41,5	17,1	42,5	20
Середній	48,7	51,3	44,7	52,6	43,9	51,2	45	50
Низький	15,4	30,8	15,8	29	14,6	31,7	12,5	30

Аналіз таблиці 3.2., показує, що результати, отримані після проведення формульовального етапу дослідження, виявилися значно кращими, ніж результати констатувального дослідження.

Значна частина (39,8%) учнів добре усвідомила суть завдання та змогла відобразити на малюнку достатньо повну композицію. Ми не визначили в них високого рівня розвитку репродуктивної уяви через те, що їх малюнки носили занадто шаблонний характер (дерева, діти, озеро), у роботі мали місце певні недоліки, недопрацьовки. Так, діти помилялися в розташуванні об'єктів змісту, їх розмірах, характеристиках тощо. Відзначалася емоційна бідність змісту, прив'язаність до конкретних ситуацій.

Аналогічні результати показали лише 18,3% учнів на констатувальному етапі дослідження.

Такі результати свідчать про сформованість вміння учнів створювати образи уяви лише на основі оперування поняттями та уявленнями.

Для того, щоб побачити різницю виконання учнями цього завдання на констатувальному та контрольному етапах дослідження, наведемо порівняльну діаграму на рисунку 3.2.

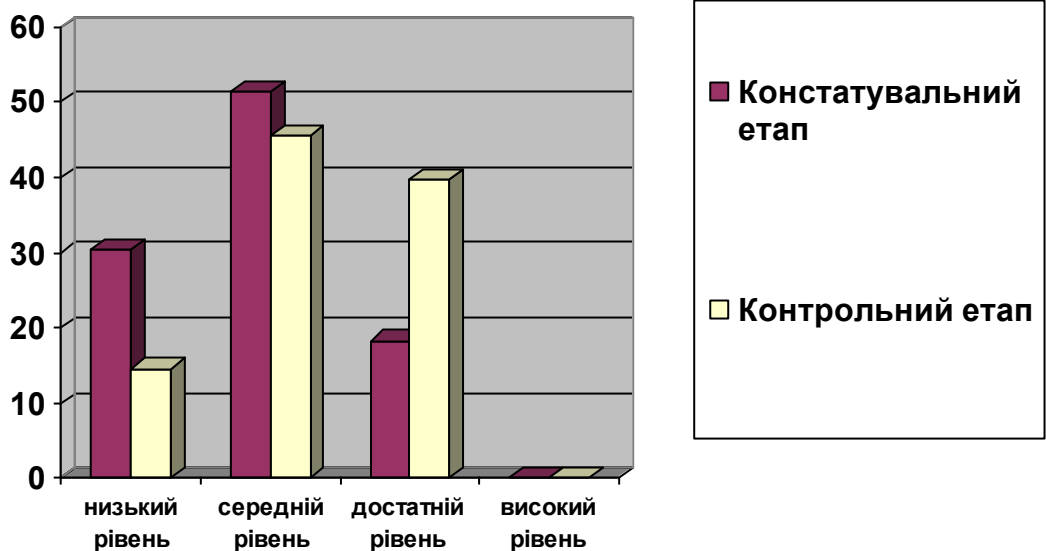


Рис. 3.2. Загальні результати створення образів на основі прослуханого тексту з опорою на наочність учнями на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Перевагу учнів, які пройшли формувальне навчання, ми бачимо в їхньому вмінні усвідомлено сприйняти текст на географічну тематику й перенести отримані власні образи змісту на малюнок. При цьому запропоновані їм ілюстрації використовувалися не як шаблон для малюнка, а як опора для створення власних образів, що значно впливає на засвоєння нового матеріалу, зокрема на уроках географії.

Уявлення образу місцевості, зображеної на плані.

План місцевості, запропонований досліджуваним у третьому завданні першого етапу контрольного експерименту, також був аналогічним тому, що пропонувався в констатувальному, проте позначення об'єктів були розташовані в іншому порядку. Завдання знову полягало в розпізнанні учнями символів плану і здійсненні «прогулянки» по місцевості з наступним її зображенням.

Розглянемо результати виконання цього завдання розумово відсталими учнями.

**Результати виконання III-го завдання:
Створення образів місцевості, зображеної на плані
(у %)**

Класи	6		7		8		9	
Етапи Рівні	Ф	К	Ф	К	Ф	К	Ф	К
Високий	-	-	-	-	-	-	-	-
Достатній	20,5	10,3	18,4	13,2	22	12,2	22,5	17,5
Середній	53,9	46,1	55,3	44,7	51,2	48,8	52,5	45
Низький	25,6	43,6	26,3	42,1	26,8	39	25	37,5

Аналіз результатів виконання цього завдання показав, що учні, які проходили формувальне навчання, показали більш високі результати. 20,9% розумово відсталих учнів виявили достатній рівень розвитку репродуктивної уяви (на констатувальному етапі дослідження – лише 13,3%). Вони припускались небагатьох помилок під час упізнавання та називання знаків, правильно диференціювали умовні кольори і співвідносили їх із відповідними географічними поняттями. Це пояснюється тим, що під час формувального навчання ми приділяли значну увагу виконанню завдань та вправ із символічною наочністю, спрямованих на корекцію уяви учнів з розумовою відсталістю. Ми працювали над тим, щоб діти не просто могли розпізнати географічний знак, але і яскраво уявити образ «зашифрованого» об'єкта. Крім того, на уроках та під час позакласної діяльності з географії, дітям часто пропонувалися аналогічні завдання (здійснити умовну подорож, «сфотографувати» місцевість).

Отже, фективність проведеної роботи знайшла відображення в результатах виконання завдання з географічною символічною наочністю розумово відсталими учнями під час контрольного експерименту (малюнок 3.3).

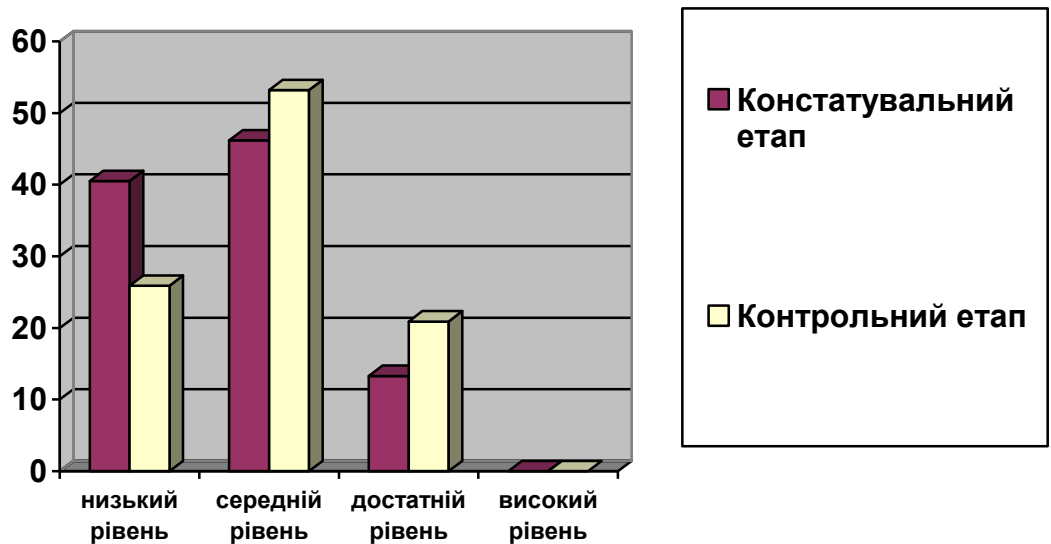


Рис. 3.3. Загальні результати створення образів місцевості, зображеної на плані учнями на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів дослідження показав значні позитивні зміни в розвитку репродуктивної уяви розумово відсталих учнів старших класів. Так, значна частина дітей, які знаходилися на низькому та середньому рівнях розвитку репродуктивної уяви, змогла підвищити свої результати, особливо під час виконання другого завдання першого етапу експерименту (використання наочної опори).

Результати, відповідні до високого рівня розвитку репродуктивної уяви, не зміг показати жоден із розумово відсталих учнів. Ми вважаємо, що для цього необхідний більш тривалий час роботи над корекцією їхньої уяви.

Під впливом експериментального навчання відбулися важливі якісні зміни в репродуктивній уяві розумово відсталих учнів, зокрема: з'явився інтерес до географічного матеріалу, діти із задоволенням виконували різноманітні ігрові завдання, слухали географічні тексти, малювали до них ілюстрації. У результаті навчання значно розширився запас географічних уявлень досліджуваних, вони стали краще використовувати допомогу під час аналізування навчального матеріалу, установлювати причинно-наслідкові зв'язки між змінами та явищами в природі, краще розуміти їх сутність.

Учні активніше використовували мовлення, відповідаючи на запитання, особливо якщо відповідь підкріплювалася наочністю. Образи репродуктивної уяви стали більш диференційованими. Завдяки вдосконаленню під час формувального навчання операцій аналізу, синтезу, порівняння, діти почали створювати більш точні та узагальнені образи у своїй свідомості.

3.3.2. Визначення рівнів розвитку творчої уяви

У процесі дослідження сформованості творчої уяви організація та зміст експерименту були такі ж, як і в констатувальному дослідженні.

Уявлення географічної картини (пейзажу) на основі поданих елементів (в основі завдання методика Є.П. Торранса «Неповні фігури»).

Це завдання, як і в констатувальному експерименті, проводилося за аналогією до методики Є.П. Торранса «Неповні фігури», змінено щодо мети нашого дослідження, і дітям необхідно було створити картину з використанням пред'явленого еталону.

Розглянемо результати виконання цього завдання досліджуваними учнями.

Таблиця 3.4

Результати виконання I-го завдання: Домальовування картини (пейзажу) з опорою на еталон (у %)

Класи	6		7		8		9	
Етапи Рівні	Ф	К	Ф	К	Ф	К	Ф	К
Високий	-	-	-	-	-	-	-	-
Достатній	15,4	5,1	15,8	5,3	17,1	4,9	17,5	7,5
Середній	53,8	48,7	55,3	50	53,6	51,2	55	47,5
Низький	30,8	46,2	28,9	44,7	29,3	43,9	27,5	45

Аналіз отриманих даних показав, що кількість учнів, які взагалі не впоралися із завданням, стала значно меншою (29,1%), ніж на констатувальному етапі дослідження (45%), підвищився рівень

оригінальності робіт. Якщо на констатувальному етапі дослідження серед робіт переважали шаблонні малюнки, то після формувального навчання стало більше зображень, у яких простежується творче комбінування та перекомбінування елементів образів уяви.

У низці робіт еталон «обростав» новими предметами («колом речей»), і хоча це ще не було змістовною композицією, але фрагменти, ситуації деякі розумово відсталі учні старших класів змогли створити.

Зобразити яскраві, оригінальні композиції, виявити свої творчі здібності й показати високий рівень розвитку творчої уяви не зміг жоден розумово відсталий учень.

Для того, щоб побачити різницю під час виконання цього завдання на констатувальному та контрольному етапах дослідження наведено діаграму на рисунку 3.4.

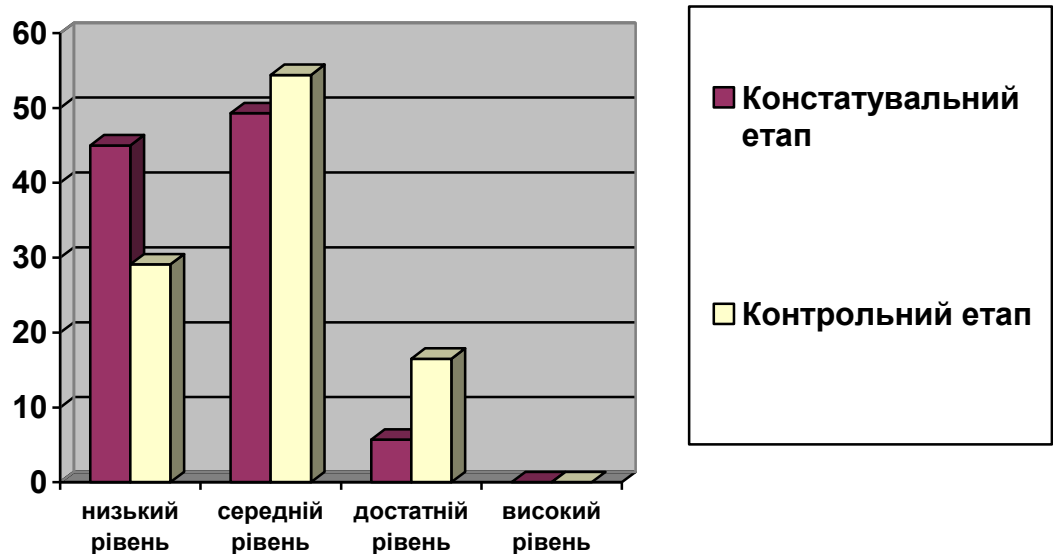


Рис. 3.4. Загальні результати уявлення географічної картини (пейзажу) на основі поданих елементів учнями на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Про перевагу розумово відсталих учнів, які пройшли етап формувального навчання, свідчить їхнє вміння адекватно сприймати запропоновані еталони, пов'язувати їх із географічними поняттями, відображати на малюнку, а отже, певною мірою уявляли творчо.

Створення розповіді з опорою на запропоновані слова, малювання ілюстрації до неї.

Наведемо таблицю, що відображає результати виконання розумово відсталими учнями завдання на складання розповіді з опорою на запропоновані слова та наступне малювання ілюстрації до неї.

Таблиця 3.5

**Результати виконання II-го завдання:
складання розповіді з використанням запропонованих слів,
малювання ілюстрації до неї
(у %)**

Класи	6		7		8		9	
Етапи Рівні	Ф	К	Ф	К	Ф	К	Ф	К
Високий	-	-	-	-	-	-	-	-
Достатній	17,9	5,1	18,4	5,3	19,5	4,9	20	5
Середній	53,9	46,2	55,3	42,1	53,7	48,8	55	52,5
Низький	28,2	48,7	26,3	52,6	26,8	46,3	25	42,5

У класах, які пройшли експериментальне навчання, відбулися значні позитивні зсуви в розвитку творчої уяви. 18,9% учнів добре зрозуміли інструкцію, змогли скласти логічну розповідь, використовуючи всі запропоновані слова. Розповіді та малюнки учнів експериментальної групи, що показали достатній рівень розвитку творчої уяви, відрізнялися насиченістю, яскравістю, відображені об'єкти не були шаблонними, що свідчило про активізацію в учнів процесу творчої уяви. Подібні результати показали лише 5,1% учнів на констатувальному етапі дослідження.

На контрольному етапі дослідження більшість розумово відсталих учнів (54,5%) складала речення із запропонованими словами, які в цілісну композицію поєднати не могли. Малюнки являли собою схематичне зображення певного об'єкту (найчастіше річки, бо цей об'єкт найбільш яскравий і близький дітям).

Різницю під час виконання учнями цього завдання на констатувальному та контрольному етапах дослідження видно з рисунку 3.5.



Рис. 3.5. *Загальні результати складання розповіді з використанням запропонованих слів та малювання ілюстрації до неї учнів на констатувальному та контрольному етапах дослідження*

Із рисунку 3.5. видно, що кількість учнів із достатнім рівнем розвитку творчої уяви значно збільшилася в учнів експериментальних класів, тоді як кількість дітей, що показали низькі результати, навпаки, зменшилася.

Перевага розумово відсталих учнів, які пройшли експериментальне навчання, виявляється в їхньому вмінні не просто сприймати слова, але й «включивши» творчу уяву, прив'язувати їх до загальної тематики.

Завдання «Подорож по карті».

Методика проведення завдання знову-таки була аналогічною тій, що пропонувалася учням на констатувальному етапі дослідження. Змінилося лише розташування географічних об'єктів на карті. У цьому завданні учні повинні були розпізнати символіку фізичної карти, здійснити за нею умовну подорож, зробити «фотографію» (малюнок).

Розглянемо результати виконання цього завдання розумово відсталими учнями старших класів.

**Результати виконання III-го завдання:
складання розповіді за фрагментами фізичної карти,
малювання ілюстрації
(у %)**

Класи	6		7		8		9	
Етапи Рівні	Ф	К	Ф	К	Ф	К	Ф	К
Високий	-	-	-	-	-	-	-	-
Достатній	10,3	2,6	13,1	2,6	14,6	2,4	15	2,5
Середній	53,8	38,4	55,3	42,1	56,1	46,4	55	47,5
Низький	35,9	59	31,6	55,3	29,3	51,2	30	50

Дані з таблиці 3.6. показали, що експериментальне навчання значно вплинуло на вміння розумово відсталих учнів створювати образи уяви на основі сприйняття географічних символічних позначень й оперувати ними, виконуючи творчі завдання.

13,3% розумово відсталих учнів досить добре впоралися із завданням. Вони самостійно прочитали всі символи карти і, спираючись на ці дані, змогли здійснити маршрут власної «подорожі». В учнів частіше, ніж під час констатувального дослідження, з'являлися слова, що передавали просторові ознаки об'єктів: «ліворуч», «праворуч», «попереду», «за» тощо. Це пов'язано зі значним впливом проведеної під час формувального етапу дослідження роботи на розвиток просторового орієнтування учнів. Хоча їхня розповідь була достатньо логічною та послідовною, усе ж її зміст обмежувався здебільшого оперуванням запропонованих об'єктів. Лише 2,5% розумово відсталих учнів виявили достатній рівень розвитку уяви під час виконання цього завдання на констатувальному етапі дослідження.

Більшість розумово відсталих учнів (55%), навіть розпізнавши символи на карті, не могла скласти послідовну розповідь, поєднати образи своєї уяви у складну композицію, їхні малюнки відрізнялися одноманітністю та шаблонністю. Як порівняння, на констатувальному етапі дослідження середній рівень розвитку уяви виявили 43,6% дітей.

Різницю у виконанні розумово відсталими учнями старших класів цього завдання на констатувальному та контрольному етапах дослідження видно на рисунку 3.6.

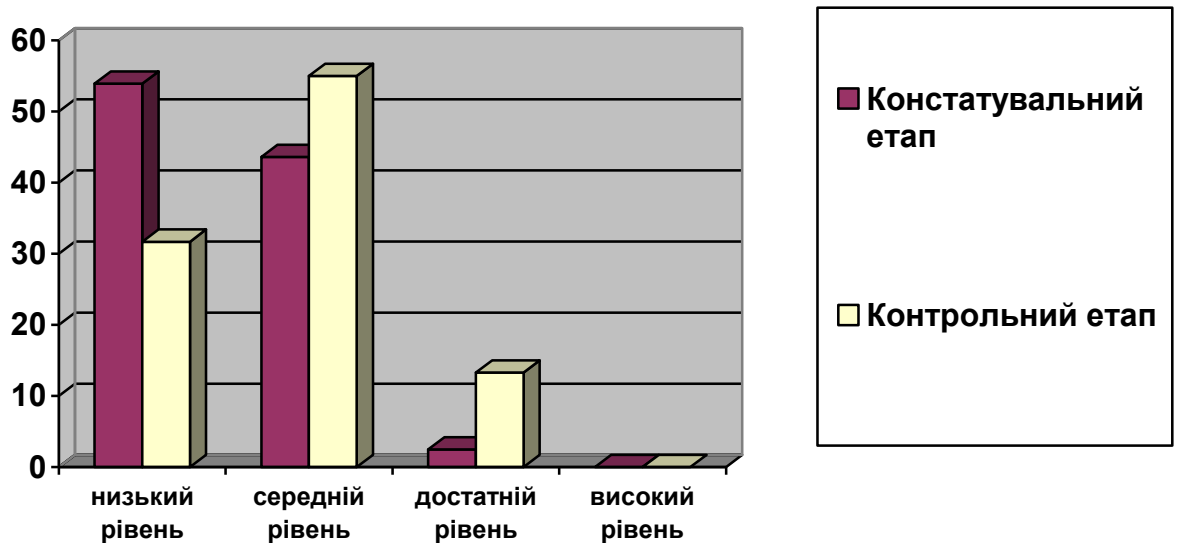


Рис. 3.6. *Загальні результати складання розповіді за фрагментом фізичної карти та малювання ілюстрації до неї учнів на констатувальному та контрольному етапах дослідження*

Із рисунку 3.6. бачимо, що показники достатнього та середнього рівнів розвитку творчої уяви під час виконання учнями експериментальної групи третього завдання другого етапу експерименту значно зросли, тоді як показники низького рівня – зменшилися. Це вказує на результативність проведеного експериментального навчання.

Ефективність запропонованих педагогічних умов вивчення географічного матеріалу з метою корекції уяви розумово відсталих учнів 6-9-их класів перевірялася через зіставлення показників вираженості частини тих, хто мав низький рівень сформованості репродуктивної та творчої уяви до проведення навчання із частиною тих, хто втратив цей рівень після його впливу й набув навичок та вмінь, що відповідають середньому й достатньому рівням. Структура вихідних даних відповідала ситуації, коли одна вибірка об'єктів була класифікована на дві групи двічі (до та після впливу) на одній дихотомічній підставі (низький рівень – середній і достатній рівень). Застосування методу Мак-Німара дозволило порівняти показники двох

залежних вибірок (тієї ж вибірки, що досліджувалася двічі) до та після експериментального навчання. Зупинимося докладніше на результатах корекції репродуктивної уяви.

У силу того, що розумово відсталі учні 6-9-их класів майже не відрізнялися між собою за рівнем розвитку уяви, ми вважали за доцільне не розглядати результати порівняльного аналізу окремо за кожним класом. За отриманими показниками констатувального й контрольного етапів дослідження було побудовано таблицю спряженості 2×2 за двічі проведеною дихотомічною класифікацією однієї й тієї ж вибірки.

Таблиця 3.7

**Представленість показників репродуктивної уяви
в розумово відсталих учнів
до та після експериментального навчання**

Після навчання	До навчання	
	низький рівень	середній і достатній рівень
низький рівень	31	0
середній і достатній рівень	27	76

Статистична перевірка гіпотези щодо того, що частина дітей із середнім та достатнім рівнем розвитку репродуктивної уяви після проведення корекційної роботи значно збільшилася, знайшла своє підтвердження: емпіричне значення критерію $Z=5,196$ відповідало статистично значущому рівню ($p \leq 0,00002$). Отже, у результаті проведеного експериментального навчання кількість дітей, у яких визначався низький рівень розвитку репродуктивної уяви, значно зменшилася на користь представленості показників середнього та достатнього рівнів. Діти набули вмінь установлювати конкретний образ наявної ситуації за наявними відомостями та інформацією. Також було виявлено, що кількість учнів, у яких на початку роботи простежувався низький рівень розвитку репродуктивної уяви, значно поступалася кількості учнів, які мали середній

та достатній рівень розвитку уяви наприкінці формувального етапу дослідження ($Z=4,35$; $p \leq 0,00006$).

Наступним етапом була перевірка гіпотези щодо ефективного впливу запропонованих педагогічних умов вивчення географічного матеріалу на розвиток творчої уяви в розумово відсталих учнів. Зіставлення показників констатувального й контрольного етапів дослідження було здійснено за допомогою критерію Мак-Німара на основі побудованої таблиці спряженості 2×2 за двічі проведеною дихотомічною класифікацією тієї ж вибірки.

Таблиця 3.8

**Представленість показників творчої уяви
в розумово відсталих учнів до та після
експериментального навчання**

Після навчання	До навчання	
	низький рівень	середній і достатній рівень
низький рівень	46	0
середній і достатній рівень	30	74

Порівняння діагональних елементів таблиці (у нашому випадку показників 30 і 0) за допомогою методу Мак-Німара дозволило отримати емпіричне значення Z -критерію, що дорівнювало 5,477 і відповідало статистично значущому рівню ($p \leq 0,00002$). Кількість дітей, у яких визначався низький рівень розвитку творчої уяви, після експериментального навчання значно зменшилася в бік показників середнього та достатнього рівнів (таблиця 3.8.). Отримані результати засвідчили позитивний вплив педагогічних умов на розвиток творчої уяви учнів. Було виявлено, що кількість дітей, яка показала середній та достатній рівень розвитку творчої уяви, після експериментального навчання значно збільшилася порівняно із представленістю в констатувальному експерименті до проведення формувального етапу дослідження ($Z=2,57$; $p \leq 0,01$). Наприкінці експериментального навчання діти, що раніше відрізнялися неспроможністю привносити в новий об'єкт властивостей з інших галузей, навчилися

самостійно створювати образи та втілювати їх в оригінальних продуктах діяльності.

Порівняння результатів констатувального етапу з результатами контрольного етапу дослідження свідчать про потенційні можливості розумово відсталих учнів старших класів у розвитку уяви, які можуть бути реалізовані під час надання цілеспрямованої допомоги на уроках географії.

Ефективність розроблених педагогічних умов вивчення географічного матеріалу з метою корекції уяви учнів 6-9-их класів допоміжної школи, яка була використана під час формувального етапу дослідження, підтверджує позитивну динаміку в розвитку уяви розумово відсталих учнів старшого шкільного віку.

Висновки до третього розділу

Педагогічні умови вивчення географічного матеріалу, запроваджені під час формувального етапу дослідження в навчальну діяльність учнів старших класів допоміжної школи, являли собою сукупність психологічних та педагогічних факторів (визначення програмного матеріалу, розробка спеціальних вправ, організація навчання на уроках та під час позакласної діяльності з географії, поєднання фронтальної та індивідуальної форм роботи, формування мотивації до вивчення географічного матеріалу), які сприяли здійсненню корекційної роботи з розвитку уяви дітей.

Аналіз та порівняння результатів констатувального та контрольного експериментів показали значну динаміку в розвитку уяви учнів старших класів під час експериментального навчання. Значна кількість досліджуваних підвищила рівні розвитку репродуктивної та творчої уяви, зокрема діти набули вмінь створювати конкретні образи географічних об'єктів за описом та наочним сприйманням, розвинулися навички самостійного комбінування та перекомбінування елементів об'єктів та ситуацій, сформувалися навички

«внутрішнього» аналізу, відзначився вияв мовленнєвої регуляції образної сфери, самі образи стали більш повними та насиченими.

Цікавим моментом стала поява в уяві розумово відсталих учнів елементів творчої діяльності. Це виявлялося в їхньому вмінні вбачати та відображати незнайому з практики географічну інформацію, знаходити в різних еталонах оригінальні образи, відступати від стереотипного мислення.

Значно зріс інтерес розумово відсталих учнів до географічного матеріалу, що має велике значення в процесі навчання, бо мотивація є важливим фактором успішного засвоєння матеріалу.

Спостереження за навчальною діяльністю розумово відсталих учнів 6-9-их класів на уроках та під час позакласних занять із географії, а також аналіз результатів контрольного експерименту підтвердили доцільність та ефективність застосування педагогічних умов вивчення географії з метою корекції уяви розумово відсталих учнів старшого шкільного віку.

ВИСНОВКИ

Аналіз та узагальнення досліджень вітчизняної та зарубіжної загальної та спеціальної педагогіки показали недостатню розробленість проблеми розвитку уяви розумово відсталих учнів старшого шкільного віку в корекційній педагогіці. Було визначено, що значні можливості для корекції уяви учнів надає географічний матеріал, робота з яким вимагає вміння уявляти небачені раніше об'єкти, явища, території, сприймати символічну та інші види наочності, здійснювати практичні дії, засновані на роботі уяви. Було виявлено, що хоча у корекційній педагогіці здійснювалися наукові дослідження, присвячені питанням розвитку різних психічних процесів (уяви, мовлення, мислення, пам'яті) на уроках географії, спеціальних методів та прийомів з корекції уяви розумово відсталих учнів на уроках географії не розроблено.

Вивчення стану розробленості проблеми корекції уяви у практиці допоміжних шкіл показав, що педагоги, здебільшого, нейтрально ставляться до необхідності корегування уяви розумово відсталих учнів старшого шкільного віку. Це пов'язано з недостатнім усвідомленням ролі репродуктивної та творчої уяви в успішному оволодінні учнями навчальним матеріалом, відсутністю методичного забезпечення з цього питання, спеціально розроблених методів та прийомів її корекції, і свідчить про необхідність проведення просвітницької роботи з вчителями допоміжних шкіл та створення спеціальних педагогічних умов корекції уяви розумово відсталих учнів в процесі навчальної діяльності.

Встановлено, що на формування уяви розумово відсталих учнів негативно впливають глибина інтелектуального дефекту, наявність обтяжувальних факторів у структурі дефекту, індивідуально-психологічні особливості. При дослідженні репродуктивної уяви більшість учнів 9-го класу допоміжної школи показали середній рівень (47,5%), то більшість учнів 6-го класу масової школи – високий (55,2%). При вивченні

особливостей творчої уяви більшість учнів 9-го класу допоміжної школи також виявили середній рівень розвитку уяви (49,2%), учні 6-х класів масової школи – достатній рівень (46,2%). Високий рівень розвитку як репродуктивної, так і творчої уяви не виявив жоден з розумово відсталих учнів, тоді як серед учнів масової школи ніхто не показав низького рівня сформованості уяви. Було зазначено, що образи уяви учнів 6-их класів загальноосвітньої школи були більш яскравими, змістовними, насиченими елементами творчості, емоційно забарвленими. Знаходячись на початковому етапі вивчення географії, учні 6-их класів загальноосвітньої школи на значно вищому рівні виконували завдання з географії, ніж розумово відсталі учні, які знаходились на другому, третьому, четвертому роках вивчення географії.

Було виявлено, що учні допоміжної школи з 6-го по 9-ий клас знаходяться фактично на одному рівні розвитку уяви (низький, середній), що підкреслило необхідність проведення спеціально організованої, диференційованої за класами роботи з корекції уяви. З'ясовано особливості роботи уяви розумово відсталих учнів при виконанні географічних завдань, зокрема дефектність структурного та операційного її компонентів, емоційна бідність, стереотипність, незмістовність і «прив'язаність» образів до поданих еталонів, неадекватні привнесення додаткових деталей.

На формувальному етапі дослідження було розроблено і впроваджено в навчальний процес допоміжної школи педагогічні умови вивчення географічного матеріалу з метою корекції уяви у 6-9-их класах, зокрема: визначення тем у навчальній програмі, які найбільше сприяють розвитку уяви розумово відсталих учнів; використання спеціальної системи вправ географічної тематики для розвитку репродуктивної та творчої уяви; дотримання поетапності у розвитку уяви дітей на уроках географії; поєднання фронтальної та індивідуальної форм роботи; поєднання роботи з корекції уяви на уроках та під час позакласної діяльності з географії; формування мотивації розумово відсталих учнів до вивчення географії у допоміжній школі.

Здійснено практичну апробацію розроблених педагогічних умов вивчення географії з метою корекції уяви розумово відсталих учнів. Результати постекспериментального контрольного зрізу засвідчили позитивну динаміку в розвитку уяви досліджуваних: образи уяви учнів стали більш яскравими, змістовними та динамічними, підвищилася успішність виконання дітьми завдань з географії, пов'язаних з необхідністю уявлення образів предметів та явищ. Кількість розумово відсталих досліджуваних з середнім рівнем розвитку репродуктивної уяви збільшилася з 48,3% до 50,5%, а з достатнім рівнем – з 15% до 30%. Аналіз результатів формувального етапу експерименту з розвитку творчої уяви показав, що кількість досліджуваних з середнім рівнем розвитку творчої уяви збільшилася з 46,8% до 54,7%, а з достатнім рівнем – з 4,5% до 16,2%.

Представлена дисертаційна робота не претендує на закінчене дослідження корекції уяви розумово відсталих учнів старшого шкільного віку і передбачає подальше вивчення цього процесу на матеріалах інших уроків в старших класах допоміжної школи, з'ясування можливостей географічної пропедевтики для розвитку уяви учнів у молодших класах, а також можливості переносу учнями сформованих інтелектуальних умінь на інший зміст навчальної та трудової діяльності.

Список використаних джерел

1. Аббасов М. Г. Состояние некоторых навыков пространственной ориентировки у младших умственно отсталых школьников / М. Г. Аббасов // Дефектология. -1997. - №1. - С. 6-12.
2. Актуальные вопросы формирования интереса к обучению / под ред. Г. И. Щукиной. - М. : Просвещение, 1984. - 176 с.
3. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. - М. : Просвещение, 1964. - 303 с.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. - 7-е изд. - СПб.:Питер,2007. - 688 с.
5. Апацкая З. А. К вопросу о формировании графических действий и образов у умственно отсталых школьников / З. А. Апацкая // Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательных школ. - М., 1980. - С. 16-21.
6. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие : [пер. с англ.] / Р. Арнхейм. – М. : Прогресс,1974. - 283 с.
7. Балацька Л. К. Уява в житті дитини / Л. К. Балацька. - К. : Знання, 1974. - С. 23-34.
8. Банщиков В. М. Эмоции и воображение / В. М. Банщиков, Ц. П. Короленко. - М. : Просвещение, 1975. - 222 с.
9. Баранский Н. Н. Научные проблемы географии : избранные труды / Н. Н. Баранский. - М. : Мысль, 1980. - 239 с.
10. Баряева Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектального развития : учебно- методическое пособие / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. - Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена ; Изд-во «СОЮЗ», 2008. - 416 с.
11. Басова А. А. Воображение в образовании / А. А. Басова. // Диалог в образовании : сборник материалов конференции. - СПб. : Санкт-

- Петербургское философское общество, 2002. - (Серия «Symposium» ; Вып. 22). – С.3-4
12. Бгажнокова І. М. Психологія розумово відсталого школяра : учбово-методична допомога / І. М. Бгажнокова. - М. : Освіта, 1987. - 96 с.
 13. Бедор Е. Комплексное изучение детей с временными задержками в развитии / Е. Бедор // Дефектология. - 1975. - № 4. - С. 48-52.
 14. Беркинблит М. Б. Фантазия и реальность / М. Б. Беркинблит, А. В. Петровский. - М. : Изд-во политич. литературы, 1968. - 128 с.
 15. Блонский П. П. Избранные психологические исследования / П. П. Блонский. - М. : Просвещение, 1964. - 574 с.
 16. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. - М. : Знание, 1981. - 96 с.
 17. Бондарь В. И. Исследование мотивов учебной деятельности учащихся вспомогательной школы // Вопросы дефектологии. - 1996. - Вып.2. - С. 30-34.
 18. Боровик О. В. Формирование воображения умственно отсталых учащихся младших классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Боровик Олег Владимирович ; Московский Педагогический Государственный Университет. - М., 1999. - 181 с.
 19. Ботвинников А. Д. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников / А. Д. Ботвинников, Б. Ф. Ломов. - М. : Педагогика, 1979. - 256 с.
 20. Брушлинский А. В. Воображение и познание / А. В. Брушлинский // Вопросы философии. - 1967. - №11. - С. 80-85.
 21. Брушлинский А. В. Воображение и творчество / А. В. Брушлинский // Научное творчество. - 1969. - С. 21-35.
 22. Буданов В. П. Карта в преподавании географии / В. П. Буданов. - М. : Учпедгиз, 1948. - 138 с.

23. Будницкая И. И. Предметное содержание рисунка и рассказа на заданную тему у учащихся массовой и вспомогательной школы / И. И. Будницкая // Умственное развитие учащихся вспомогательных школ / ред. Ж. И. Шиф. - М., 1961. - С. 100-115.
24. Будун А. С. Описание рельефа по топографическим картам / А. С. Будун // География в школе. - 1963. - №4. - С. 49-50.
25. Василевская В. Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы / В. Я. Василевская. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. - 183 с.
26. Венгер Л. А. Восприятие и обучение / Л. А. Венгер. - М., 1969. - 365 с.
27. Вересотская К. И. Зрительное восприятие изображений предметов / К. И. Вересотская // Восприятие и воображение : ученые записки МГПИ им. В.И.Ленина. - 1963. - № 49. - С. 37- 59.
28. Владычко С. Д. Методики экспериментально-психологического исследования комбинаторного творческого воображения душевнобольных / С. Д. Владычко // Обзорение психиатрии. - 1913. - № 8-12. - С. 701-728.
29. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. - М.: Просвещение, 1973. - 168 с.
30. Вунд В. Фантазия как основа искусства / В. Вунд. - СПб., 1914. - 146 с.
31. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. - М.: Просвещение, 1991. - 93 с.
32. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; [ред. В. Иванова]. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Искусство, 1968. - 576 с.
33. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. - 498 с.
34. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский; [гл. ред. А. В. Запорожец]. - М.: Педагогика, 1982-1984.
Т. 2 : Проблемы общей психологии. - 502 с.

Т. 4 : Детская психология. - 454 с.

35. Выготский Л. С. Умственно отсталый ребенок /под. ред. Л. С. Выготского. – М. : Учпедгиз, 1935. - 176 с.
36. Гаврилушкина О. П. Особенности воображения дошкольников с нормальным и сниженным интеллектом / О. П. Гаврилушкина, Н. В. Красавская // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. - Саранск, 1998. - С. 27-32.
37. Гаврилушкина О. П. Особенности формирования изобразительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста / О. П. Гаврилушкина. - М., 1976. - 192 с.
38. Галай И. П. География в 6-ом классе / И. П. Галай, Е. И. Галай, Ж. М. Якубович. - Минск : Аверсэв, 2009. - 151с.
39. Галай И. П. Методика обучения географии / И. П. Галай. - Минск : Аверсэв, 2006. - 154с.
40. Галкина О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе / О. И. Галкина. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 89 с.
41. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. - Т. 1. - 1959. - С. 238-245.
42. Гальперин П. Я. Умственные действия как основа формирования мысли и образа / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. - 1957. - № 6. - С. 58-69.
43. Герасимова Т. П. Методы и формы организации обучения географии / Т. П. Герасимова, В. А. Коринская. - М. : Просвещение, 1964. - 223 с.
44. Герасимова Т. П. О приемах учебной работы при обучении физической географии / Т.П. Герасимова // География в школе. - 1978. - № 2. - С. 40-47.

45. Герасимова Т. П. Основы методики обучения начальному курсу физической географии / Т. П. Герасимова. - М. : Педагогика, 1978. - 120 с.
46. Гильбух Ю. З. Внимание : одаренные дети / Ю. З. Гильбух // Психология и педагогика. - 1991. - № 9. - С. 13-21.
47. Глухов В. П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / В. П. Глухов // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. - М., 1985. - С. 41-48.
48. Голов В. П. Самооборудование в школьной географии / В. П. Голов - М. : Просвещение, 1979. - 64 с.
49. Головина Т. Н. Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / Т. Н. Головина. - М., 1980. - 80 с.
50. Головина Т. Н. Недостатки пространственной ориентировки у умственно отсталых учащихся и коррекционное влияние занятий рисованием на его развитие / Т. Н. Головина // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф. - М., 1972. - С. 60-91.
51. Головина Т. Н. Практические вопросы по географии во вспомогательной школе / Т. Н. Головина. - М. : Просвещение, 1965. - 40 с.
52. Грошенков И. А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе / И. А. Грошенков. - М., 1982. - 167 с.
53. Грузинская В. А. Методика географии во вспомогательной школе / В. А. Грузинская. - М. : Учпедгиз, 1949. - 224 с.
54. Грузинская В. А. Связь географии с другими предметами / В. А. Грузинская // Учебно-воспитательная работа в специальных школах / Л. И. Дьячкова, В. Н. Тарасова. - М., 1952. – Вып. III. - С. 106-120.

55. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. - М. : Педагогика, 1986. - 240 с.
56. Данилова А. М. Рекомендации по оснащению и оформлению кабинета географии в специальной (коррекционной) школе VIII вида / А. М. Данилова, Е. В. Подвальная // Коррекционная педагогика. - 2006. - №6. - С. 62-66.
57. Демидова И. Е. Создание «образа территории» на уроках географии в школе III-IV вида / И. Е. Демидова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2008. - № 5. - С. 29-32.
58. Денисова З. В. Детский рисунок в физиологической интерпретации / З. В. Денисова. – Ленинград : Наука, 1974. - 65 с.
59. Дети с задержкой психического развития / под. ред. Т. А. Власовой, В. М. Лубовского, Н. А. Цыпиной. - М., 1984. - 246 с.
60. Дмітрієва І. В. Методичний посібник для факультативного курсу «Світ мистецтв» у 6-9-их класів допоміжної школи / І. В. Дмітрієва - Слов'янськ : Видавничий центр «Маторін», 2007. - 326 с.
61. Дмітрієва І. В. Програма факультативного курсу «Світ мистецтв» для 6-9-их класів допоміжної школи / І. В. Дмітрієва - Слов'янськ : Видавничий центр «Маторін», 2007. - 52 с.
62. Дорн В. Формирование представлений и понятий при обучении географии : пер. с нем. / В. Дорн, В. Ян. - М.: Педагогика, 1970. - 240 с.
63. Дранков В. Л. О природе воображения и его роли в развитии способностей / В. Л. Дранков // Материалы ленинградской зональной психологической конференции. - Ленинград, 1958. - С. 61-62.
64. Дудецкий А. Я. Теоретические вопросы воображения и творчества / А. Я. Дудецкий. – Смоленск : Изд-во Смоленского гос. пед. ин-та, 1974. - 154 с.

65. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе : [психолого-педагогическое исследование] / Г. М. Дульнев. - М. : «Педагогика», 1969. - 216 с.
66. Душина И. В. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях : учебное пособие для студентов вузов / [И. В. Душина, В. Б. Пятунин, А. А. Летягин и др.] ; под ред. И.В. Душиной - М.: Дрофа,2007. - 509с.
67. Дьяченко О. М. Воображение дошкольников / О. М. Дьяченко. - М. : Знание, 1986. - 96 с.
68. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения у детей / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. - 1988. - № 6. - С. 31-42.
69. Евлахова Е. А. О некоторых особенностях восприятия сюжетно-художественных картин учащихся вспомогательной школы / Е. А. Евлахова // Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. - 1957. - Вып. III. - С. 24-31.
70. Егорова Т. В. Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей / Т. В. Егорова, В. А. Лоница, Т. В. Розанова // Дефектология. - 1975. - № 4. - С. 16-22.
71. Екжанова Е. А. Формирование изобразительной деятельности у детей с задержкой психического развития шестилетнего возраста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Елена Анатольевна Екжанова ; Московский государственный социальный университет. - М., 1989. - 16 с.
72. Ермаков В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков. - М. : ВЛАДОС,2000. - 238 с.
73. Заика Е. В. Комплекс игр для развития воображения / Е. В. Заика // Вопросы психологии. - 1993. - № 2. - С. 21-32.
74. Зайкаускае В. Влияние дефекта зрения на творческое воображение / В. Зайкаускае. - Вильнюс, 1983. - 138 с.

75. Зальцман Б. Н. Фантазія та її роль в діяльності людини / Б. Н. Зальцман. - К., 1958. – 78 с.
76. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. - М.: Учпедгиз, 1960. - 311 с.
77. Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. - М., 1935. - 125 с.
78. Занков Л. В. Развитие памяти умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков // Умственно отсталый ребенок / ред. Л. С. Выготский, И. И. Данюшевский. - М., 1935. - Вып.1. - С. 35-96.
79. Захаров А. Г. Формирование опыта творческой деятельности учащихся при изучении начального курса географии : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Алексей Геннадьевич Захаров ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. - СПб., 2004. - 169 с.
80. Зворыгина Е. В. Особенности воображения детей в игре с образными фигурками и конструктивными материалами / Е. В.Зворыгина, Л. А. Яворончук // Дошкольное воспитание. - 1987. - № 1. - С. 54-62.
81. Зимченко В. П. Живое знание / В. П. Зимченко. - 2-е изд. - Самара, 1998. - 185 с.
82. Зміст та корекційна спрямованість вивчення географії в допоміжній школі: наук.-метод. посібник / авт.-уклад. В. О. Липа. - К.: ІЗМН, 1996. - 52 с.
83. Зубрилин Ю. К. Работа с картой на уроках географии во вспомогательной школе / Ю. К. Зубрилин // Специальная школа. - 1969. - Вып.1.- С. 65-70, 169-188.
84. Игнатъев Е. И. Воображение и его развитие в творческой деятельности / Е. И. Игнатъев . - М. : Знание, 1968. - 30 с.
85. Игнатъев Е. И. О некоторых особенностях изучения представлений ивоображения / Е. И. Игнатъев // Известия АПН РСФСР. - 1956. - № 76. - С. 3-17.

86. Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии / Э. В. Ильенков // Вопросы эстетики. - 1964. - Вып. 6. - С. 46-61.
87. Ингстрем А. В лесу и на опушке : книга по спортивному ориентированию : [в 2-х вып., пер. со швед.] / А. Ингстрем . - М.: Физкультура и спорт, 1979. – 32 с.
88. Кабанова-Меллер Е. Н. Закономерности в использовании наглядного материала учащимися / Е. Н. Кабанова-Меллер // Структуры познавательной деятельности. - Владимир, 1977. - С. 27-48.
89. Кабелко И. В. Система работы по изучению природных зон в курсе географии вспомогательной школы : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Иван Владимирович Кабелко ; Научно-исследовательский институт дефектології АПН ССРСР. - М., 1987. -18 с.
90. Казакова Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество : пособие для воспитателей детского сада / Т.Г. Казакова. - М. : Просвещение, 1985. - 192 с.
91. Каропа Г. Н. Методика преподавания географии : курс лекцій / Г. Н. Каропа. - Гомель, 2004. - 248 с.
92. Кейра Ф. Воображение и различные его формы у ребенка : пер. с франц. / Ф. Кейра . - СПб.,1912. - 121 с.
93. Кириллова А. И. Начальные формы творческого воображения у детей / А. И. Кириллова // Дошкольное воспитание. - 1971. - №2. - С. 41-46.
94. Кириллова А. И. О воссоздающем воображении у детей / А. И. Кириллова // Дошкольное воспитание. -1966. - №12. - С. 50-55.
95. Коломенский Я. Л. Человек: Психология / Я. Л. Коломенский. - М., 1980. - 156 с.
96. Кольцова М. М. Развитие сигнальных систем действительности у детей / М. М. Кольцова - Л. : Наука, 1980. - 164 с.
97. Комарова Т. С. Дети в мире творчества / Т. С. Комарова. - М., 1995. - 128 с.

98. Конопляста С. Ю. Логопсихология / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак / за ред. М. К. Шеремет. - К. : Знання, 2010. - 293 с.
99. Корман И. А. Роль воображения на уроках географии / И. А. Корман // География в школе. - 1950. - № 6. - С. 42-46.
100. Корнев А. Н. Экспериментальный психологический анализ недостатков изобразительной деятельности детей, страдающих дислексией и детей с ЗПР / А.Н. Корнев // Дефектология. -1983. - № 4. - С. 36-41.
101. Короленко Ц. П. Чудо воображения : Воображение в норме и патологии / Ц. П. Короленко, Г. В. Фролова. - Новосибирск : Наука, 1975. - 110 с.
102. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / под. ред. Л. П. Носковой. - М. : Педагогика, 1989. - 176 с.
103. Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании / Л. С. Коршунова. - М. : Изд-во МГУ, 1979. - 145 с.
104. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова. - М., 1996. - 156 с.
105. Крутецкий В. А. Исследование специальных способностей, их структуры и условий формирования и развития / В. А. Крутецкий // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. - М., 1978. - С. 206-222.
106. Курбатова Н. И. Работа по изобразительному искусству во вспомогательной школе / Н. И. Курбатова // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. - 1950. - Вып. 1-2. - С. 112-125.
107. Левченко И. Ю. Основные принципы и методы коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими ДЦП / И. Ю. Левченко, Г. В. Кузнецова // Медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие ДЦП. - М., 1991. - С. 97-112.
108. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. - М., 1981. - 491 с.

109. Ликий В. С. Дидактические требования к организации самостоятельной работы учащихся вспомогательной школы на уроках географии / В.С. Ликий // Дефектология. - 1976. - № 4. - С. 68-72.
110. Липа В. А. Использование символической наглядности в обучении географии учащихся вспомогательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Владимир Александрович Липа ; Научно-исследовательский институт педагогики УССР. - Киев, 1981. - 196 с.
111. Липа В. О. Вивчення географії України в допоміжній школі / В. О. Липа, Л. К. Одинченко // Дефектологія. - 1998. - № 2. - С. 11-14.
112. Липа В. О. Вивчення економічної та соціальної географії України в допоміжній школі / В. О. Липа, Л. К. Одинченко // Дефектологія. - 1998. - № 4. - С. 33-35.
113. Липа В. О. Географія 6-9 класи : програми для допоміжної школи / [упоряд.: В. О. Липа, Л. К. Одинченко]. - Київ : Богдана, 2006. - 63 с.
114. Липа В. О. Географія України : підручник для 9 класу допоміжної школи / В. О. Липа, Л. К. Одинченко. — К. : Благовіст, 2004. — 175 с.
115. Липецкая Е. И. Коррекционная роль дидактического приема сравнения в процессе формирования географических понятий у учащихся 5-6 классов вспомогательной школы : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Екатерина Ильинична Липецкая; Ленинградский Государственный педагогический институт им. А. И. Герцена. - Ленинград.: 1974. - 22 с.
116. Липкина А. И. Об особенностях представлений, возникающих у умственно отсталых на основе словесного описания / А. И. Липкина // Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / ред. Ж. И. Шиф. - М., 1961. - С. 81-99.

117. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб пособие / А. Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена.- Спб. : Изд-во РГПУ, 1998. - 271 с.
118. Лифанова Т. М. Самостоятельные работы на уроках географии в специальной (коррекционной) школе VIII вида / Т. М. Лифанова, Е. В. Подвальная // Коррекционная педагогика. - 2009. - №6. - С. 18-33.
119. Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов / В. И. Лубовский, М. С. Певзнер. - М., 1963. - 220 с.
120. Лубовский В.И. Специальная психология / В. И. Лубовский. - М.,2003. - 464 с.
121. Любишина Л. С. Практическая направленность уроков географии в вспомогательной школе / Л. С. Любишина // Дефектология. - 1990. - № 2. - С.29-32.
122. Ляшенко А. Н. Организация учебной деятельности умственно отсталых школьников по выполнению домашних заданий на основе повышения ее самостоятельности. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Александр Николаевич Ляшенко. - Л.,1979. - 18с.
123. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. - 1989. - № 6. - С. 8-42.
124. Матюшкин А. М. Развитие творческой активности школьников / А. М. Матюшкин. - М. : Педагогика, 1991. - 160 с.
125. Медведева Е. А. Формирование предпосылок творческого воображения у старших дошкольников с ЗПР в театрализованных играх : дис. ... канд. пед. наук. / Е.А. Медведева. - М., 1997. - 181 с.
126. Методика обучения географии в средней школе / Л. М. Панчешникова. - М., 1983. - 123 с.
127. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева ; [заг. ред. С. П. Миронової]. - Кам'янець-Подільський : Кам'янець-

- Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
128. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : Монографія / С. П. Миронова — Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. — 304 с.
129. Митрофанова Ю. В. Формирование индивидуального опыта творческой деятельности учащихся средствами новых педагогических технологий при изучении географии своей местности / Ю. В. Митрофанова. - Москва: РГБ, 2005. - 166 с.
130. Михайлова Ю. Ю. Особенности воображения у детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста / Ю. Ю. Михайлова // Коррекционная педагогика. - М., 1997. - С. 58-64.
131. Монтанов В. В. Образ, знак, условность / В. В. Монтанов. - М. : Прогресс, 1980. - 160 с.
132. Морозова Г. В. Особенности анализирующего восприятия изображенных предметов глухими, слабослышающими и умственно отсталыми детьми / Г. В. Морозова // Дефектология. - 1988. - № 2. - С. 16-21.
133. Морозова Г. В. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Г. В. Морозова. - М. : Просвещение, 1969. - 280 с.
134. Муравлева Е. Л. Игры-викторины по географии в школе VIII вида / Е. Л. Муравлева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2006. - №2. - С. 42-45.
135. Муратова К. Г. Краеведческая работа во вспомогательной школе-интернате / К. Г. Муратова // Дефектология. - 1978. - №5. - С. 44-48.
136. Мурашев Г. В. Как умственно отсталые школьники применяют географические знания на практике / Г. В. Мурашев // Известия АПН РСФСР. - 1948. - Вып. 19. - С. 75-84.

137. Мурашев Г. В. Конкретность при прохождении начального курса географии / Г. В. Мурашев // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. - М., 1946. - С. 27-51.
138. Мурашев Г. В. Принцип воспитывающего обучения и содержание географии как учебного предмета вспомогательной школы / Г. В. Мурашев // Учебно-воспитательная работа в специальных школах / ред. Д. Азбукина. - М., 1949. - Вып.1. - С. 63-82.
139. Мурашев Г. В. Формирование понятий на основе наглядности при прохождении географической темы "Направления, расстояния, план" / Г. В. Мурашев // Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей. - М., 1944. - С. 169-192.
140. Мухина В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. - М., 1997. - 430 с.
141. Мухина В. С. Использование детских рисунков в целях диагностики умственного развития / В. С. Мухина // Материалы симпозиума по вопросам разработки диагностических методов определения уровня умственного развития детей. - Рига, 1970. - С. 21-28.
142. Натадзе Р. Г. Воображение как фактор поведения / Р. Г. Натадзе. - Тбилиси, 1972. - 187 с.
143. Натадзе Р. Г. Установочное действие воображения / Р. Г. Натадзе // Экспериментальные исследования по психологии установки. - Тбилиси, 1958. - С. 34-48.
144. Никифорова О. И. К вопросу о воображении / О. И. Никифорова // Вопросы психологии. - 1972. - №2. - С. 67-76.
145. Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют? / З. Н. Новлянская - М. : Знание, 1978. - 48 с.
146. Нудельман М. М. Методы исследования воображения аномальных детей / М. М. Нудельман. - М. : Изд-во МГПИ, 1978. - 58 с.
147. Нудельман М. М. Об элементарных формах творческого воображения у глухих школьников / М. М. Нудельман // Психология глухих детей. - М. : Педагогика, 1971. - С. 136-42.

148. Нудельман М. М. Опыт исследования особенностей актуализации образов воссоздающего воображения у детей дошкольного возраста / М. М. Нудельман, З. И. Швец // Проблемы экспериментальной психологии и ее истории. - М., 1973. - С. 58-76.
149. Одинченко Л. К. Географія : посібник для 8 класу допоміжної школи / Л. К. Одинченко. - К. : Неопалима купина, 2007. - 96 с.
150. Одинченко Л. К. Географія світу : підручник для 8 класу допоміжної школи / Л. К. Одинченко, В. О. Липа. - К. : Неопалима купина, 2007. - 160 с.
151. О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ / под ред. Л. В. Занкова. - М., 1953. - 146 с.
152. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. - Москва, 1965. - 343 с.
153. Павлова Н. П. Развитие наблюдательности и воображения у учащихся вспомогательной школы на уроках ручного труда / Н. П. Павлова // Повышение эффективности обучения учащихся младших классов вспомогательных школ. - М., 1981. - С. 64-72.
154. Палагина Н. Н. Воображение у самого истока : Психологические механизмы формирования / Н. Н. Палагина ; [Акад.пед.и соц.наук]. - Москва : Московский псих.-соц.ин-тут, 1997. - 136 с.
155. Палагина Н. Н. Психология развития и возрастная психология / Н. Н. Палагина. — М. ; Московский психолого-социальный институт, 2005. — 288 с.
156. Паламарчук В. Л. Роль наочності в процесі розвиваючого навчання / В. Л. Паламарчук // Функції і структура методів навчання / за ред. В. О. Онищук. - Київ, 1979. - С. 58-64.
157. Панчешникова Л. М. Новый подход к анализу содержания школьной географии / Л. М. Панчешникова // География в школе. - 1988. - № 1. - С.28-34.

158. Панчешникова Л. М. Теория дидактики – учителю методисту / Л. М. Панчешникова // География в школе. - 1990. - № 3. - С.24-32.
159. Певзнер М. С. Дети-олигофрены / М. С. Певзнер. - М. : изд-во АПН РСФСР, 1959. - 489 с.
160. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. - М. : Просвещение, 1967. - 160 с.
161. Петровский А. В. Введение в психологию / А. В. Петровский. - М. : 1995. - 83с.
162. Петровский А. В. К вопросу о соотношении воображения и мышления в структуре интеллектуальной деятельности : тезисы доклада на 111 съезде общества психологов СССР / А. В. Петровский . - К., 1968. - Т. 1. – С. 34-35.
163. Петровский А. В. Общая психология / А. В. Петровский . - М., 1997. - 365 с.
164. Петровский А. В. Психология / А. В. Петровский , М. Г. Ярошевский . - 2-е изд. - М. : Академия, 2000. - 512 с.
165. Петровский А. В. Роль фантазии в развитии личности / А. В. Петровский. - М. : Знание, 1961. - 47 с.
166. Пинский Б. И. Об особенностях процесса запоминания у учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский // Учебно-воспитательная работа в специальных школах / под ред. Д. И. Азбукина. - М., 1952. - Вып. III-IV. - С. 152-170.
167. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский . - М. : изд-во АПН РСФСР, 1962. - 319 с.
168. Пороцкая Т. И. Изучение родного края на уроках географии / Т. И. Пороцкая // Дефектология. - 1977. - № 2. - С. 49-56.
169. Пороцкая Т. И. Обучение географии во вспомогательной школе / Т. И. Пороцкая. - М. : Просвещение, 1977. - 159 с.

170. Полуянов Ю. А. Оценка развития комбинаторных способностей / Ю. А. Полуянов // Вопросы психологии. -1998. - №3. - С. 125-135.
171. Практикум по психологии детей с нарушениями интеллекта / [сост. И. М. Бгажнокова]. – Москва ; Ярославль, 1998. - 78 с.
172. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / ред. Ж. И. Шиф. - М., 1972. - 146 с.
173. Психология глухих детей / ред. И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, Т. В. Розанова, Н. В. Яшкова. - М., «ПЕДАГОГИКА», 1971. -142 с.
174. Раевский А. Н. К вопросу о сущности и природе воображения / А. Н. Раевский // Материалы 3-го Всесоюзного съезда психологов. - М., 1968. - Т. 1. - С. 31-38.
175. Развитие, воспитание и обучение дошкольников с нарушением интеллекта : хрестоматия / [сост. Л. Б. Баряева, А. П. Зарин, Е. Л. Ложко]. -СПб., 1996. - 182 с.
176. Рау М. Ф. Изобразительная деятельность учащихся с нарушением слуха / М. Ф. Рау . - М., 1989. - 139 с.
177. Репина Т. А. Развитие воображения / Т. А. Репина // Психология детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. - М., 1964. - С. 247-268.
178. Речицкая Е. Г. Изучение особенностей творческого воображения глухих учащихся младшего школьного возраста / Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина // Проблемы обучения и воспитания детей с нарушениями речи. - М., 1994. - С. 125-134.
179. Родари Джанни. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй : пер. с англ./ Дж. Родари. - М., 1978. - 165 с.
180. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т. В. Розанова . - М., 1978. - 230 с.
181. Розетт М. М. Психология фантазии / М. М. Розетт. - Минск.: Изд-во БГУ, 1977. - 312 с.

182. Розов А. И. Фантазия и творчество / А. И. Розов // Вопросы философии. - 1966. - № 9. - С. 133-137.
183. Романова Е. С. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина . - М., 1992. - 68 с.
184. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн . - 2-е изд. - СПб. : Питер, 2002. - 720 с.
185. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка / С. Я. Рубинштейн. - М., 1986. - 190 с.
186. Рузская А. Г. Некоторые особенности воображения младшего школьника / А. Г. Рузская // Психология младшего школьника. - М., 1960. - С. 128-147.
187. Сакулина Н. П. Анализ рисования / Н. П. Сакулина // О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ / ред. Занков П. В. - М., 1953. - С. 146-152.
188. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. - М. : Изд. МГУ, 1988. - 64 с.
189. Самарин Ю. А. Воспитание воображения школьника / Ю. А. Самарин. - Л., 1947. - 80 с.
190. Сиволапов С. К. Развитие сферы образов-представлений при ЗПР / С. К. Сиволапов // Дефектология. - 1984. - №2 . - С. 13-21.
191. Синев В. Н. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В. Н. Синев, Л. С. Стоженко - К. : Радянська школа, 1977. - 86 с.
192. Синев В. Н. О некоторых приемах проведения географической беседы во вспомогательной школе / В. Н. Синев // Специальная школа. - 1968. - Вып.2/128. - С. 55-60.
193. Синев В. Н. Особенности запоминания географических названий учащимися старших классов вспомогательной школы / В. Н. Синев // Дефектология. - 1971. - № 6. - С. 50-54.

194. Синев В. Н. Психологические вопросы коррекционной работы на уроках географии / В. Н. Синев // Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / ред. Ж. И. Шиф [и др.]. - М., 1980. - С.123-140.
195. Синьов В. М. Активізація розумової активності учнів допоміжної школи на уроках географії : метод. лист / В. М. Синьов. - К. : Радянська школа, 1967. - 40 с.
196. Синьов В. М. Вплив системи самостійних робіт на засвоєння учнями допоміжної школи навчального матеріалу з географії / В. М. Синьов, В. С. Лікій // Питання дефектології. - 1974. - Вип. 9. - С. 10-16.
197. Синьов В. М. Психологія розумово-відсталого дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. - К.: Знання, 2008. - 359 с.
198. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми педагогіки та пенітенціарії. - К.: «МП Леся», 2010. - 779 с.
199. Скоробогатов В. А. Феномен воображения : учеб. пособие / В. А. Скоробогатов, Л. И. Коновалова. - 2-е изд., испр. и доп. - СПб. : Союз, 2002. - 183 с.
200. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. - М., 1990. - 44 с.
201. Соловьев И. М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми / И. М. Соловьев // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. - М., 1953. - С. 5-23.
202. Сорокин В. М. Специальная психология / В. М. Сорокин. - СПб. : Речь, 2003. - 216 с.
203. Стадненко Н.И. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Н. И. Стадненко. - К. : Радянська школа, 1980. - 143 с.
204. Страхов И. В. Психология воображения / И. В. Страхов. - Саратов, 1971. - С. 3-70.

205. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / ред.. Ж.И.Шиф. - 1-е изд. - М., 1961. - 181 с.
206. Урунтаева Г.А. Детская психология / Г.А. Урунтаева. - М.: Академия, 2006. - 368 с.
207. Усанова О. Н. Специальная психология / О. Н. Усанова . - СПб. : Питер, 2006. - 400 с.
208. Фарман И. П. Воображение в структуре познания / И. П. Фарман. - М. : ИФ РАН, 1994. - 130 с.
209. Финарев Д. П. Методика обучения географии в школе / Д. П. Финарев. - М. : Астрель, 2007. - 382 с.
210. Фомичева Л. И. Особенности воссоздающего воображения и пути его формирования у младших слабослышащих школьников : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.10. / Людмила Ивановна Фомичева - М., 1980. - 21 с.
211. Фомичева Л. И. Развитие воссоздающего воображения у слабослышащих младших школьников / Л. И. Фомичева // Дефектология. - 1979. - №4. - С. 21.
212. Хлебосолова О. А. Приоритетные направления развития детей с отклонениями интеллекта на уроках географии / О. А. Хлебосолова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2003. - № 2. - С. 40-42.
213. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна. - К. : Педагогічна думка, 2000. - 288 с.
214. Хохліна О. П. Розумовий розвиток учнів у процесі трудового навчання / О. П. Хохліна // Педагогіка і психологія. - 2000. - №1.- С. 33-40.
215. Цыпина Н. А. Особенности творческого воображения младших школьников с ЗПР / Н. А. Цыпина // Дефектология. - 1982.- № 5. - С. 5-8.

216. Черникова Н. А. Опыт экспериментального исследования воображения в связи с процессом работы школьников над творческими сочинениями / Н. А. Черникова // Известия АПН РСФСР. - 1956. - Вып. 76. - С. 167-198.
217. Четверухин Н. Ф. Опыт исследования пространственных представлений и пространственного воображения учащихся / Н. Ф. Четверухин // Известия АПН РСФСР. - 1949. - Вып.21. - С. 5-50.
218. Шадриков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении : учебное пособие для студентов пед. институтов / В. Д. Шадриков, Н. П. Анисимова, Е. Н. Корнеева. - М.,1990. - С.80-100.
219. Эмоции и воображение : материалы, представленные на симпозиум В. М. Банщиковим, В. Ю. Завьяловым и Ц. П. Короленко по проблеме эмоции и воображение. - Новосибирск, 1975. - 213 с.
220. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская . - М. : Педагогика, 1980. - 240 с.
221. Якобсон П. М. Опыт изучения действий с воображаемыми предметами / П. М. Якобсон // Известия АПН РСФСР. - 1956. - Вып. 76. - С. 198-222.
222. Colin Ed. Geography and Social Education / Ed. Colin, J. Tucker. - Moray : Moray House College of Education, 1982. - 114 p.
223. Ellis B. Introducing Humanistic Geography Through Fieldwork / B. Ellis // Journal of Geography in Higher Education. -1993. - V. 17, № 2. - p.p.131-139.
224. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence / J. P. Guilford. - New York : McGraw-Hill. - 1967. - 195 p.
225. Hallman R. J. The necessary and sufficient conditions of creativity / R. J. Hallman // Creativity : its educational implications. - N.Y. ; L. ; Sidney, 1967. - p.p. 87-119.

226. Moran J. D. Original Thinking in preschool children. *Child Development* / J. D. Moran, R. M. Mttgram, J. K. Sowers, Fu V. - 1983. - V.54/4. - p.p.921-926, 1962, V.6. - №3- 4. - 376 p.
227. Torrance E. *Test of Creative Thinking* / E. Torrance. - Princeton ; N.-Y., 1966. - 163 p.
228. Wallah M. A. *Modes of Thinking in Young Children* / M. A. Wallah, N. Kogan. - Princeton ; N-Y. ,1965. - 157 p.

ДОДАТОК А

**Завдання І-го етапу констатувального експерименту
(дослідження репродуктивної уяви)**

І варіант завдання.

Інструкція: Зараз я прочитаю вам оповідання «Експерсія у степ». Ви уважно слухайте й уявіть, нібито все це відбувається з вами. Потім кожен із вас обов'язково намалює те, що побачить під час експерсії й поділиться своїми враженнями.

Техніка проведення: У кожного учня на парті підготовлено необхідні інструменти для виконання завдання (аркуш білого паперу, простий олівець, кольорові олівці).

Текст читався двічі з інтонаційним виділенням значущих деталей. Після цього разом із дітьми уточнювалися утворені образи, найважливіші моменти, які слід передати на малюнку. Учнів попереджали, щоб вони не хвилювалися, якщо не вміють гарно малювати.

Спочатку учні слухали текст та малювали фронтально, далі кожен учень індивідуально з учителем аналізував свій малюнок і давав йому характеристику.

Степ

Легке покачування та стук коліс. 6-й клас їде на експерсію у поїзді. За вікном одне за одним міняються села. Нарешті чекана зупинка! Діти виходять. Перш за все вони відчули тут – свіже повітря. Тихо навкруги! Чути лише як дзвінко співає жайворонок. Подивившись вгору, діти побачили неймовірно блакитне небо. Сонце підіймається все вище. Воно вже виглядає з-за пагорба. Діти вирушили на експерсію. Весь час вони спостерігали за рослинами та кущами. Діти знали, що у степу живуть лиса, вухастий їжак

та інші дрібні тварини, проте побачити їм вдалося лише вухастого їжака, який відразу сховався під кущем, звернувшись у маленький клубочок.

Клас піднявся на невисокий пагорб. Звідси відкривається чудовий краєвид: справа – іскристе озеро, зліва – зелені луки, між ними яр, порослий кущами. Не передати словами місцеві красоти. Діти отримали велике задоволення від екскурсії та запам'ятали її надовго. Їм так сподобалося спостерігати за природою, що вони неодмінно вирішили наступним разом погостювати у лісі!

II варіант завдання.

Інструкція: Ми з вами вже подорожували у своїй уяві до степу. Тепер нас чекає цікава прогулянка до лісу. Я буду читати вам, а ви уважно послухайте і знову уявіть, наче все це відбувається з нами. Потім ви намалюєте й розповісте все, що побачите в лісі.

Техніка проведення: У кожної дитини на парті підготовлено всі необхідні інструменти для виконання завдання (аркуш білого паперу, простий олівець, кольорові олівці).

Експериментатор читав текст двічі, у процесі читання на дошці вивішувалися три яскраві ілюстрації, за допомогою яких визначалася смислова послідовність змісту.

Потім ілюстрації прибирали і дітям пропонувалося зробити свої малюнки до уявленого. Як і при виконанні попереднього завдання, робота спочатку проводилася фронтально (кожна дитина сиділа окремо за партою). Потім здійснювався індивідуальний аналіз малюнку та розповідь за ним учнем.

Прогулянка до лісу

Довго діти чекали подорожі до лісу, і ось наступив цей день! Ліс знаходився недалеко від міста, тому діти недовго йшли пішки після зупинки. Було жарку вато, проте десь біля лісу дмухнув легкий вітерець. Вглиб лісу вела вузька тропка. Вони йшли нею і дуже уважно розглядали різні рослини, прислухувалися до лісних звуків.

Тук-тук-тук! І клас завмер. Тук-тук-тук! Вчителька помітила на дереві дятла і звернула увагу дітлахів. Як цікаво! Вчителька також розповіла, що дятел – санітар лісу – він годується комахами, які шкодять деревам.

А які високі дерева побачили діти: дуби, сосни. Знайшли і галявину. Вона буда дуже великою, вкритою зеленою густою травою, де-не-де виднілися жовті кульбабки. А як гарно з галявини видно блакитне небо! І білочку побачили діти. Цікаво було спостерігати, як вона швидко стрибала з гілки на гілку.

Знали дітлахи, що у лісі водяться дикі кабани, але глибше у лісі.

Так ще хотілося погуляти у лісі, проте наближався вечір і пора було йти до дому.

III варіант завдання. Робота за планом місцевості.

Інструкція: Подивись на дошку. Скажи, будь ласка, що на ній намальовано? (план місцевості) Давай розглянемо, що позначає кожний символ? (річка, змішаний ліс, дорога, школа, ігрова площадка, житловий комплекс, фруктовий сад, джерело, алея). Давайте спробуємо уявити, що ми гуляємо у цій місцевості (усна розповідь учня). Спробуй намалювати те, що ти побачив під час прогулянки.

Техніка проведення: У дитини на парті підготовлені всі необхідні інструменти для виконання завдання (лист білого паперу, простий олівець, кольорові олівці).

Робота проводилася індивідуально з кожним учнем. Спочатку малювання вчитель уточнював з дітьми що позначає кожен з умовних символів, з'ясовував образи, побачені дітьми. План містив 10 об'єктів (рис. 4), знайомих учням не лише з навчальної діяльності, але й з особистого досвіду.

Завдання II-го етапу констатувального експерименту (дослідження творчої уяви)

I-й варіант завдання

Інструкція: Діти, подивіться, будь-ласка, на цей малюнок (рис. 5). Тут був раніше чудовий краєвид. Був, тому що пішов рясний дощик і змив все що намалював художник. Зараз я роздам вам те, що залишилося від картин і ми допоможемо художникам відновити намальоване.

Техніка проведення: У кожного учня на парті підготовлені необхідні інструменти для виконання завдання (лист паперу з картиною, простий олівець, кольорові олівці).

Виконання малюнку дітьми відбувалося фронтально, друга частина завдання (розповідь) виконувалася в індивідуальній роботі.

II-й варіант завдання

Інструкція: Сьогодні ми будемо подорожувати. Ти сам вигадаси маршрут своєї прогулянки, проте в нього обов'язково мають входити такі об'єкти як змішаний ліс, рівнина, пагорб.

Техніка проведення: робота проводиться індивідуально з кожним учнем. На парті підготовлені необхідні інструменти для виконання завдання (лист паперу, простий олівець, кольорові олівці).

При описанні «подорожі», дитина має вказати звідки вона подорожує і куди. Після виконання завдання дається наступна *інструкція:* а тепер уяви, що під час подорожі ти зробив фотографію, щоб запам'ятати все-все побачене. Намалюй її

III-й варіант завдання

Інструкція: Сьогодні ми знову будемо подорожувати, але на цей раз допоможе нам ця карта (рис. 6). Давайте згадаємо, що позначають кольори на

карті? Що позначають символи на цій карті? Ми будемо рухатися від пункту А до пункту Б (від дому до школи).

Техніка проведення: робота проводиться індивідуально з кожним учнем. На парті підготовлені необхідні інструменти для виконання завдання (фрагмент фізичної карти, простий олівець, кольорові олівці).

Після виконання завдання дається наступна *інструкція*: а тепер уяви, що під час подорожі ти зробив фотографію. Давай намалюємо, що тобі вдалося сфотографувати.

**Рисунки 1, 2, 3.
Ілюстрації до тексту «Прогулянка до лісу»**







Рисунок 4. План місцевості

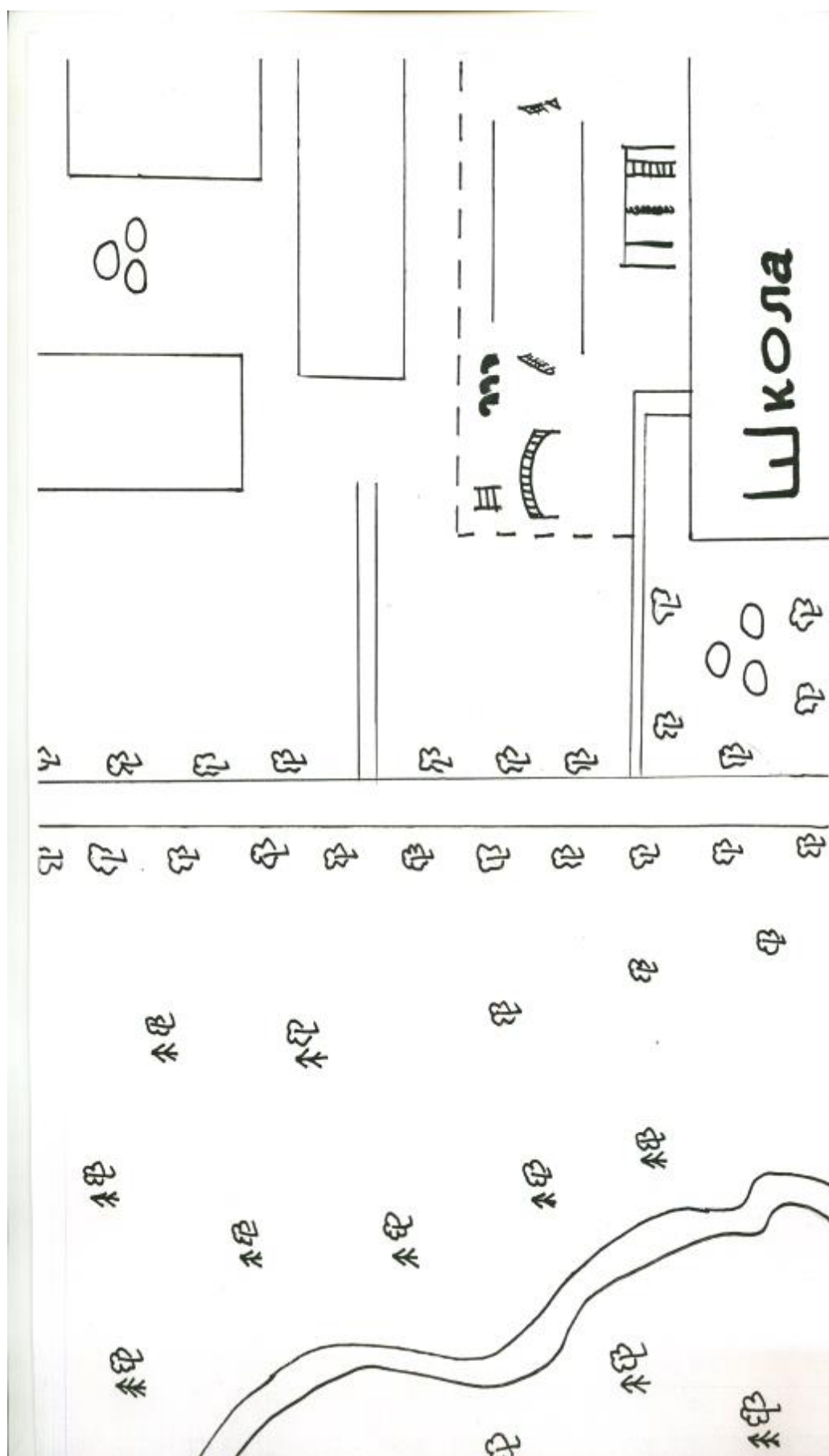


Рисунок 5. Незакінчений малюнок.

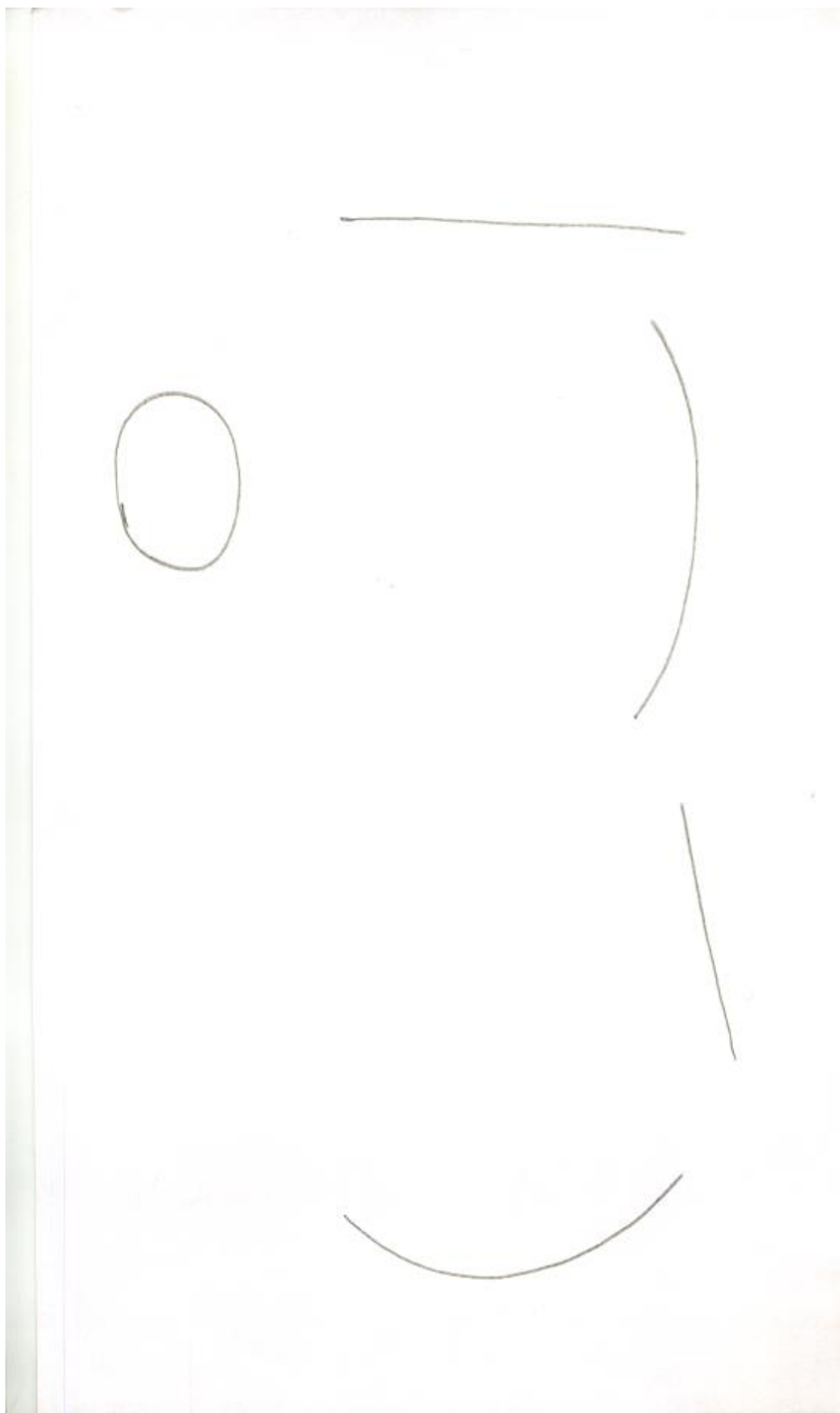
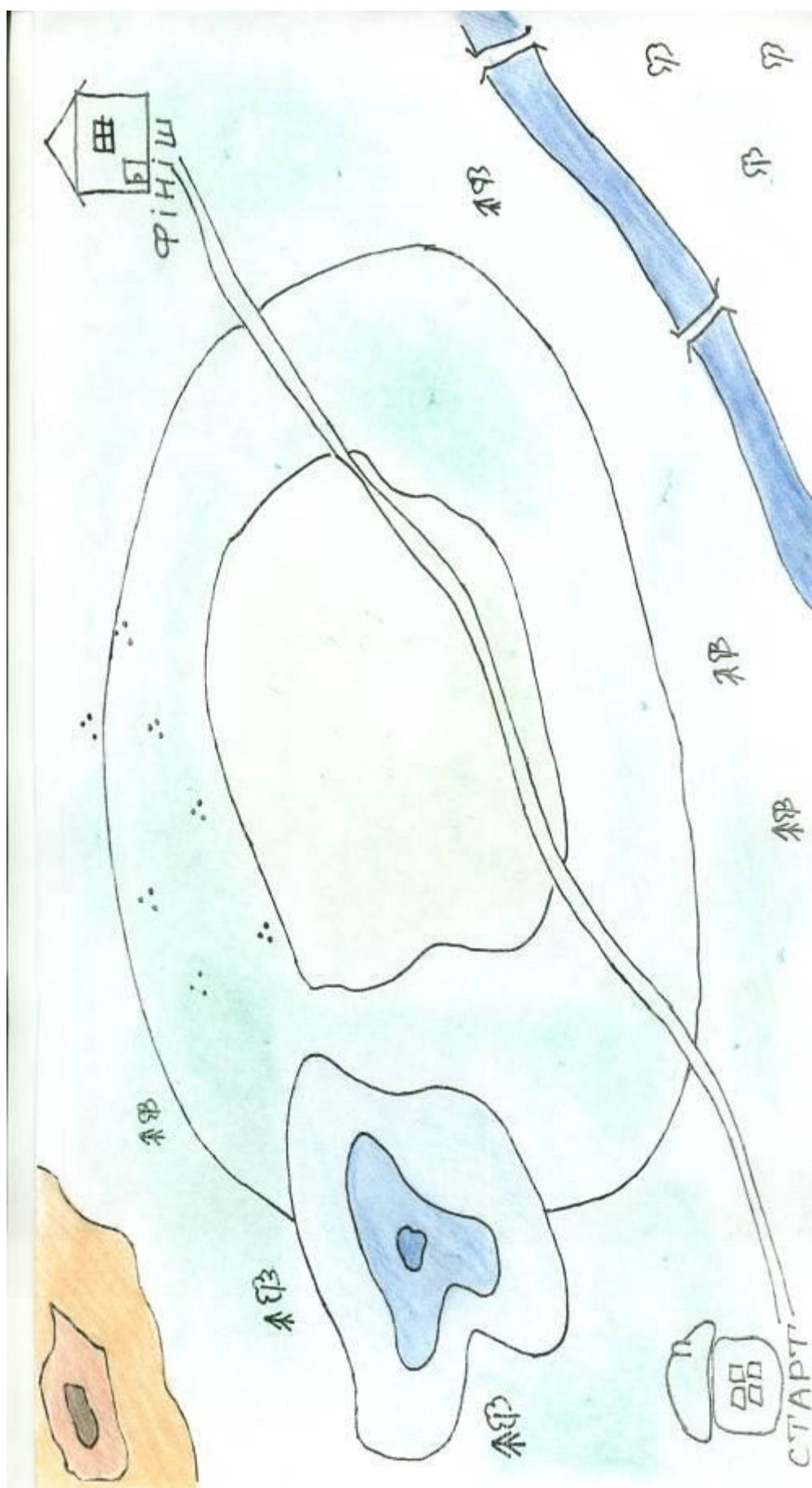


Рисунок 6. Фізична карта



ДОДАТОК Б

Експериментальні роботи досліджуваних учнів

1. Роботи розумово відсталих учнів з низьким рівнем розвитку уяви

Рисунок 1.

Коля Н. 7-ий клас: «Така машина. Тут колеса.» (завдання 1, I етап).

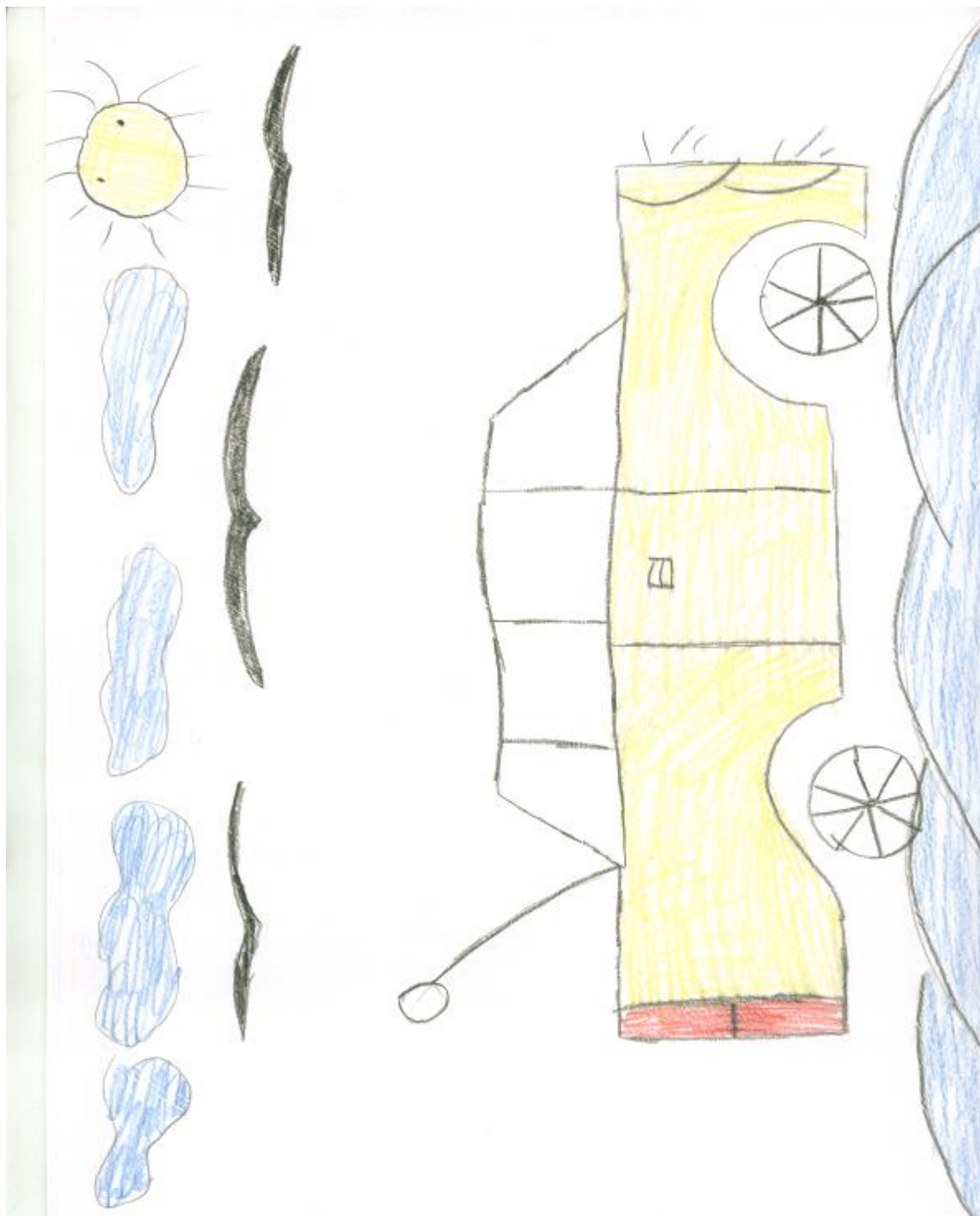


Рисунок 2

Світа М. 6-ий клас: «Ми були в лісі. Там багато птахів та звірів. Дуже красиво.» (завдання 2, I етап).



Рисунок 3

Назар Ж. 9-ий клас: «Тут школа. Тут поле, ігрова площадка.» (завдання 3, I етап).



Рисунок 4

Саша Ш. 6-ий клас: «Я не знаю. Може квітка.» (завдання 3, II етап).

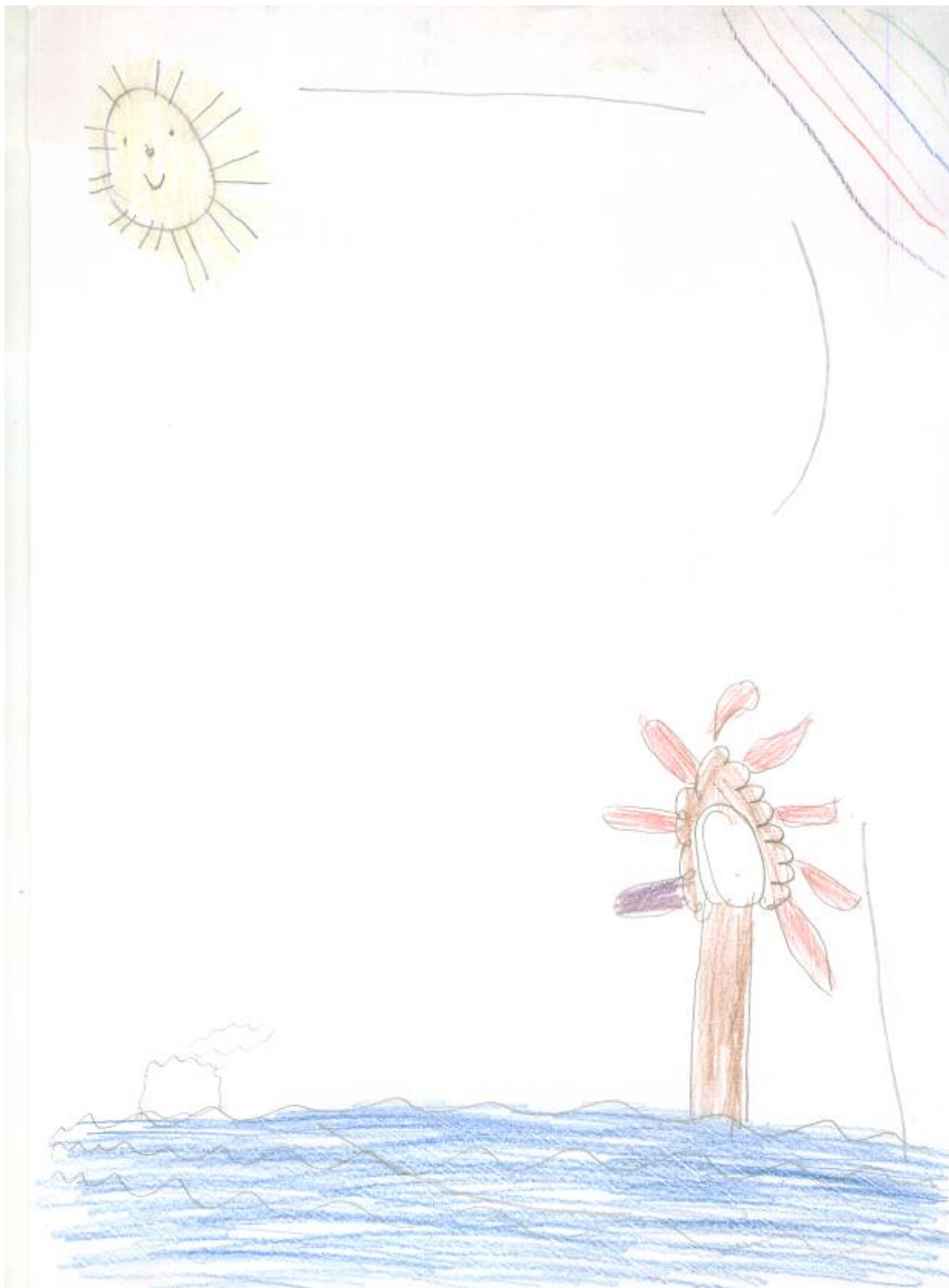
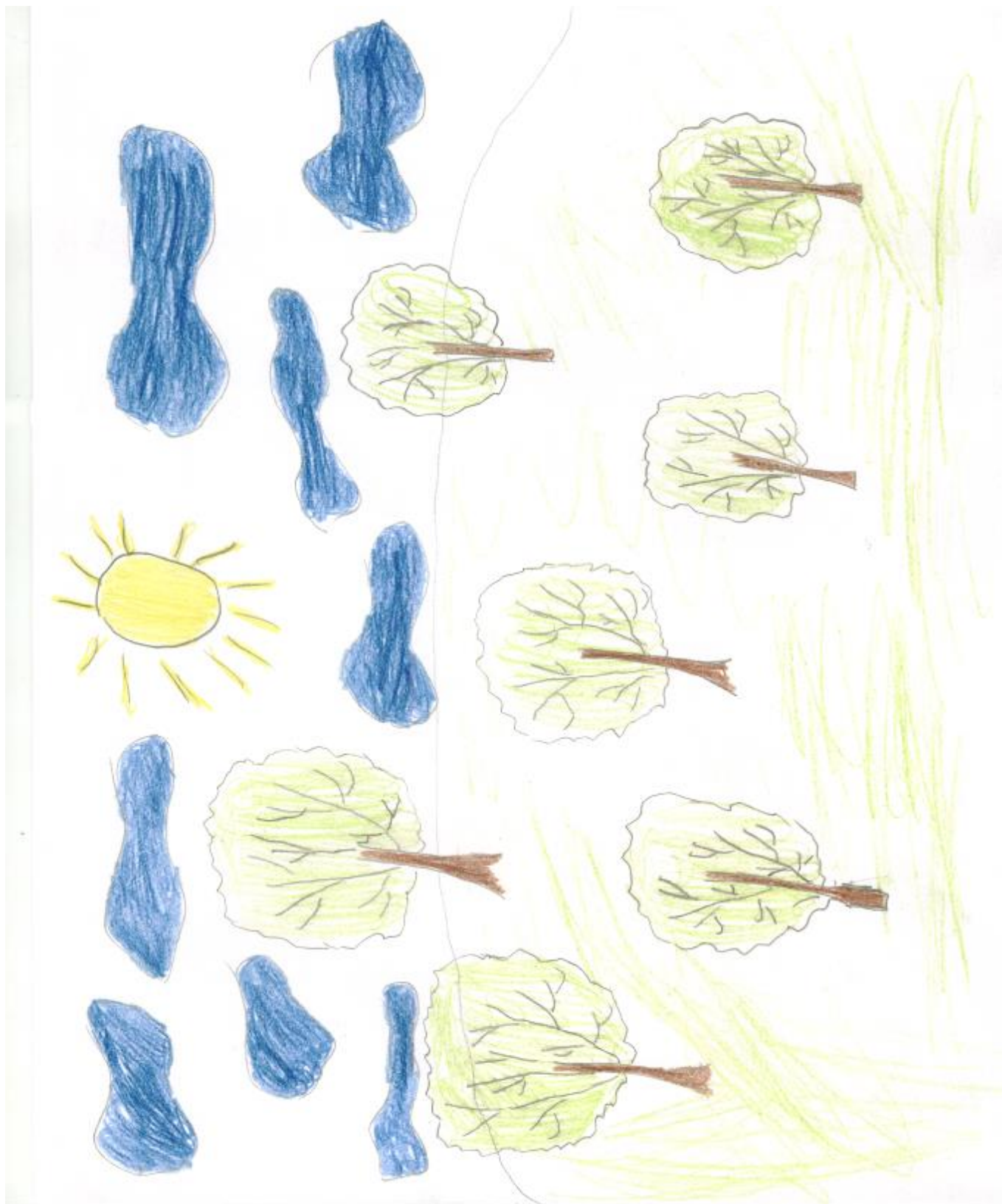


Рисунок 5

Лариса Б. 9-ий клас: «Ми гуляли. Багато трави та дерева.» (завдання 3, II етап).



2. Роботи розумово відсталих учнів з середнім рівнем розвитку уяви

Рисунок 1

Тіма М. 7-ий клас: «Ми були в степу. Там гора є, багато звірів. Їжачок був.» (завдання 1, I етап).



Рисунок 2

Боря К. 8-ий клас: «Ми ходили до лісу. Там звірів багато. Лисичка, зайченя. Щось стукало.» (завдання 2, I етап).



Рисунок 3

Люба Б. 9-ий клас: «Я фотографуюсь біля школи. Видно гойдалку. Ми тут з дівчатами катаємось, гуляємо.» (завдання 3, I етап).



Рисунок 4

Сергій Д. 9-ий клас: «З рисочок дерева трапилися. Сонечко. Як в лісі!»
(завдання 1, II етап).



Рисунок 5

Ліза Є. 8-ий клас: «Тут змішаний ліс. Дерева та ялинки. Це я сфотографував.» (завдання 2, II етап).

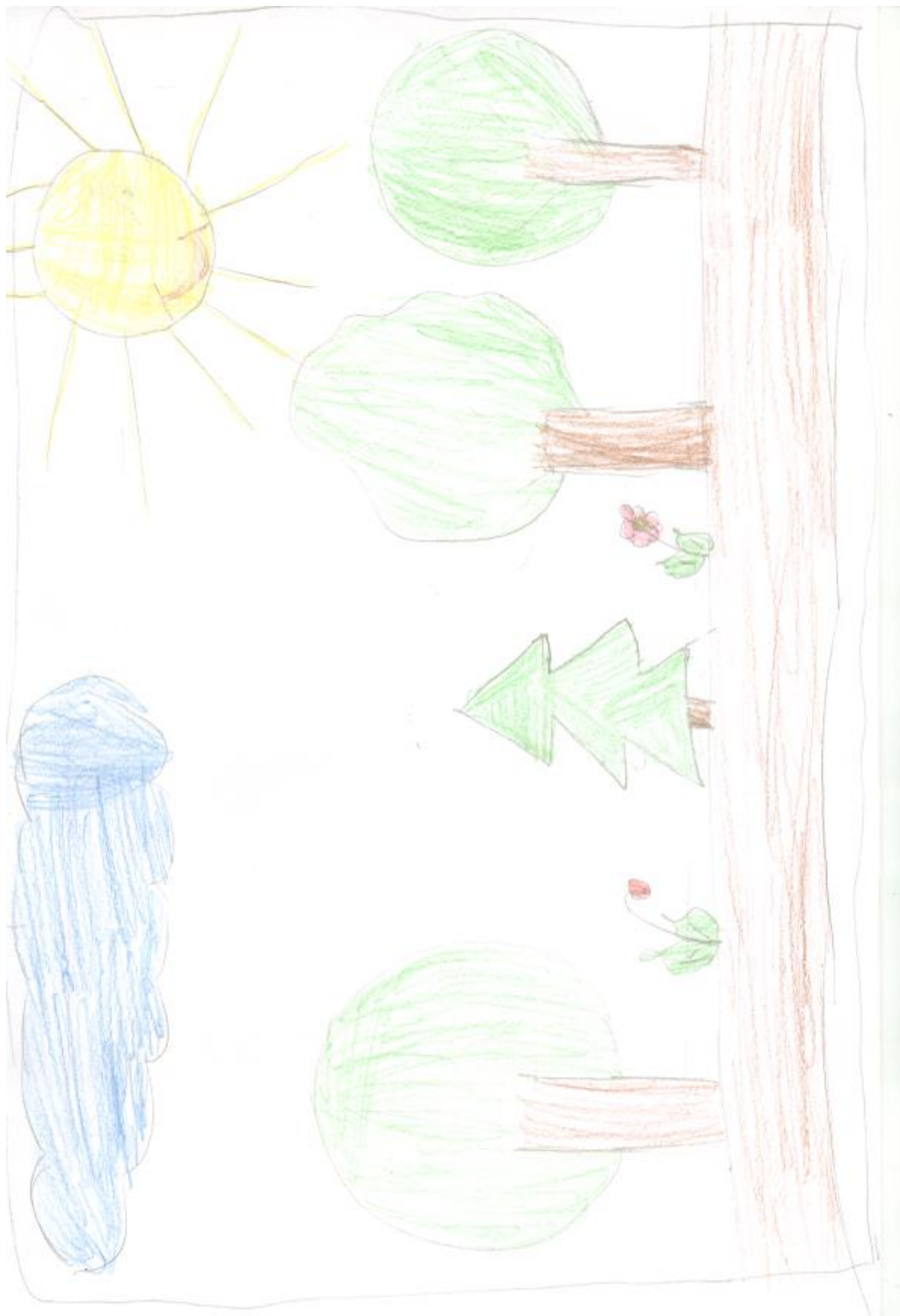


Рисунок 6

Євген К. 7-ий клас: «Я іду до дому. Бачу школу, квіти, дерева, гору.
Тут я сфотографував.» (завдання 3, II етап).



3. Роботи розумово відсталих учнів з достатнім рівнем розвитку уяви.

Рисунок 1

Антон М. 8-ий клас: «Ми пішли у степ. Було тепло. Трава дуже зелена, красива. Ми бачили пагорби, озеро. Під кущем їжак сидів. Нам дуже сподобалося.» (завдання 1, I етап).



Рисунок 2

Захар Т. 9-ий клас: «Ми з класом прийшли до лісу. Там було багато дерев. Нам сподобалося. Ми бачили різних звірів: білочку, зайчика. Слухали як дятел стукає. Ми ще прийдемо.»(завдання 2, I етап).



Рисунок 3

Рома О. 6-ий клас: «Ми вирішили сфотографуватися біля школи. На фото ми з вчителькою. Видно посадку, квіти, вагончик. За школою площадка.» (завдання 3, I етап).



Рисунок 4

Євгенія К. 7-ий клас: «З фігурок трапилися дерево, квіточки і метелик.
Дощик крапає. Красива фотографія буде!» (завдання 1, II етап).



Рисунок 5

Поліна В. 6-ий клас: «Це природа. Змішаний ліс: в ньому різні дерева ростуть, ялинки. А тут пагорб, на ньому теж дерева. Тут рівнина.» (завдання 2, II етап).



Рисунок 6

Павло У. 8-ий клас: «Це фото мого будинка. Я йду додому. Бачу травичку, там ліса змішані, далі озеро й гори. В річці можна буде скупатися. Я вже дома!» (завдання 3, II етап).



4. Роботи учнів 6-го класу загальноосвітньої школи з високим рівнем розвитку уяви

Рисунок 1

Іра Ж. : «Одного разу ми з класом поїхали у степ на поїзді. Вчителька сказала нам одягти щось на голову, адже сонце світило дуже яскраво. Поки ми йшли – бачили багато цікавого. Праворуч – іскристе озеро, ліворуч – ліси, в яких навіть вовки є. У степу багато цікавих корисних рослин. Я дуже люблю конвалії. Там також живуть і тваринки. Ми бачили маленького їжачка під кущем! Пора було додому, але ми вирішили, що обов'язково приїдемо сюди ще!» (завдання 1, I етап).



Рисунок 2

Вово Б. : «Якось ми з класом прийшли до лісу. Він був дуже-дуже густим. Ми раптом почули стук й навіть трохи злякалися. Потім ми побачили, що це дятел, і пішли далі. Вчителька розповіла, що дятли дуже корисні, вони захищають дерева від комах. Ми уважно все роздивлялися. Потім вийшли на галявину і побачили блакитне небо. Дівчата збирали кульбабки і було дуже весело. Ще далі у лісі водяться кабани, але ми не пішли туди.» (завдання 2, I етап).



Рисунок 3

Віка Р. : «Одного разу я ішла зі школи додому. Мені було потрібно зайти до крамнички. Хоч я й хотіла зайти покупатися в озері ліворуч від школи, але не стала затримуватися й пішла через міст до крамниці купувати собі кошик. З цим кошиком я буду ходити до лісу за моїм будинком збирати ягоди й гриби. Я знаю якими стежками треба ходити, щоб не загубитися. Треба бути обережним, адже недалеко від лісу є болота!» (завдання 2, I етап).



ДОДАТОК В

ПЕРШИЙ ЕТАП КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Таблиця 1

Результати виконання 1-го завдання: відтворення образів з опорою на прослуханий текст

(у % від загальної кількості учнів)

	бкл	7кл	ф	бкл	8кл	ф	бкл	9кл	ф	бкл	б ₁	ф	7кл	8кл	ф	7кл	9кл	ф	7кл	б ₁	ф	8кл	9	ф	8	б ₁	ф	9	б ₁	ф
низьк.	38,5	39,5	0,09	38,5	41,5	0,27	38,5	37,5	0,08	38,5	0	6,86	39,5	41,5	0,18	39,5	37,5	0,18	39,5	0	6,9	41,5	37,5	0,37	41,5	0	7,3	37,5	0	6,8
серед.	48,7	47,4	0,11	48,7	46,3	0,21	48,7	47,5	0,1	48,7	12,9	4,15	47,4	46,3	0,1	47,4	47,5	0,01	47,4	12,9	3,98	46,3	47,5	0,1	46,3	12,9	3,97	47,5	12,9	4,1
достат	12,8	13,1	0,04	12,8	12,2	0,08	12,8	15	0,28	12,8	31,4	2,35	13,1	12,2	0,12	13,1	15	0,24	13,1	31,4	2,28	12,2	15	0,37	12,2	31,4	2,48	15	31,4	2,04

Умовні позначки: 6 кл. – учні шостого класу допоміжної школи 39 осіб;

7 кл. - учні сьомого класу допоміжної школи 38 осіб

8 кл. - учні восьмого класу допоміжної школи 41 осіб

9 кл. - учні дев'ятого класу допоміжної школи 40 осіб

б₁ - учні шостого класу загальноосвітньої школи 80 осіб.

Таблиця 2

Результати виконання 2-го завдання: утворення образів на основі прослуханого тексту, підкріпленого ілюстраціями

(у % від загальної кількості учнів)

	бкл	7кл	ф	бкл	8кл	ф	бкл	9кл	ф	бкл	б ₁	ф	7кл	8кл	ф	7кл	9кл	ф	7кл	б ₁	ф	8кл	9кл	ф	8кл	б ₁	ф	9кл	б ₁	ф
низьк.	30,8	29	0,18	30,8	31,7	0,08	31,9	30,0	0,19	31,8	0	6,13	29,0	31,7	0,26	29	30,0	0,1	29,0	0	5,78	31,7	30	0,17	31,7	0	6,24	30,0	0	5,98
серед.	51,3	52,6	0,12	51,3	51,2	0,01	51,3	50	0,11	51,3	8,6	5,13	52,6	51,2	0,12	52,6	50	0,23	52,6	8,6	5,22	51,2	50,0	0,11	51,2	8,6	5,21	50,0	8,6	5,04
достат	17,9	18,4	0,06	17,9	17,1	0,09	17,9	20,0	0,24	17,9	28,6	<i>1,31</i>	18,4	17,1	0,15	18,4	20,0	0,18	18,4	28,6	1,23	17,1	20,0	0,33	17,1	28,6	<i>1,44</i>	20,0	28,6	1,04

Умовні позначки: 6 кл. – учні шостого класу допоміжної школи 39 осіб;

7 кл. - учні сьомого класу допоміжної школи 38 осіб

8 кл. - учні восьмого класу допоміжної школи 41 осіб

9 кл. - учні дев'ятого класу допоміжної школи 40 осіб

б₁ - учні шостого класу загальноосвітньої школи 80 осіб.

Таблиця 3

Результати виконання 3-го завдання: створення образів уяви на основі сприйняття плану місцевості
(у % від загальної кількості учнів)

	бкл	7кл	ф	бкл	8кл	ф	бкл	9кл	ф	бкл	б ₁	ф	7кл	8кл	ф	7кл	9кл	ф	7кл	б ₁	ф	8кл	9кл	ф	8кл	б ₁	ф	9кл	б ₁	ф
низьк.	43,6	42,1	0,13	43,6	39	0,42	43,6	37,5	0,57	43,6	0	7,38	42,1	39	0,28	42,1	37,5	0,41	42,1	0	7,17	39	37,5	0,14	39	0	7,03	37,5	0	6,8
серед.	46,1	44,7	0,12	46,1	48,8	0,24	46,1	45,0	0,1	46,1	11,4	4,12	44,7	48,8	0,36	44,7	45,0	0,03	44,7	11,4	3,94	48,8	45,0	0,34	48,8	11,4	4,47	45,0	11,4	4,04
достат	10,3	13,2	0,4	10,3	12,2	0,27	10,3	17,5	0,96	10,3	41,4	3,8	13,2	12,2	0,13	13,2	17,5	0,52	13,2	41,4	3,32	12,2	17,5	0,67	12,2	41,4	3,56	17,5	41,4	2,76

Умовні позначки: 6 кл. – учні шостого класу допоміжної школи - 39 осіб;
7 кл. - учні сьомого класу допоміжної школи - 38 осіб;
8 кл. - учні восьмого класу допоміжної школи - 41 осіб;
9 кл. - учні дев'ятого класу допоміжної школи - 40 осіб;
б₁ - учні шостого класу загальноосвітньої школи -80 осіб.

ДРУГИЙ ЕТАП КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Таблиця 4

Результати виконання 1-го завдання: домальовування картини з опорою на запропонований еталон
(у % від загальної кількості учнів)

	бкл	7кл	ф	бкл	8кл	ф	бкл	9кл	ф	бкл	б ₁	ф	7кл	8кл	ф	7кл	9кл	ф	7кл	б ₁	ф	8кл	9кл	ф	8кл	б ₁	ф	9кл	б ₁	ф
низьк.	46,2	44,7	0,13	46,2	43,9	0,21	46,2	45,0	0,11	46,2	0	7,65	44,7	43,9	0,08	44,7	45,0	0,03	44,7	0	7,44	43,9	45,0	0,1	43,9	0	7,54	45,0	0	7,59
серед.	48,7	50,0	0,11	48,7	51,2	0,22	48,7	47,5	0,11	48,7	20,0	3,16	50,0	51,2	0,11	50,0	47,5	0,22	50,0	20,0	3,27	51,2	47,5	0,33	51,2	20,0	3,48	47,5	20,0	3,07
достат	5,1	5,3	0,04	5,1	4,9	0,02	5,1	7,5	0,45	5,1	41,4	4,82	5,3	4,9	0,08	5,3	7,5	0,40	5,3	41,4	4,74	4,9	7,5	0,5	4,9	41,4	4,96	7,5	41,4	4,35

Умовні позначки: : 6 кл. – учні шостого класу допоміжної школи - 39 осіб;
7 кл. - учні сьомого класу допоміжної школи - 38 осіб;
8 кл. - учні восьмого класу допоміжної школи - 41 осіб;
9 кл. - учні дев'ятого класу допоміжної школи - 40 осіб;
б₁ - учні шостого класу загальноосвітньої школи -80 осіб.

Таблиця 5

Результати виконання 2-го завдання: складання розповіді з використанням запропонованих слів, малювання ілюстрації до складеної розповіді
(у % від загальної кількості учнів)

	бкл	7кл	ф	бкл	8кл	ф	бкл	9кл	ф	бкл	б ₁	ф	7кл	8кл	ф	7кл	9кл	ф	7кл	б ₁	ф	8кл	9кл	ф	8кл	б ₁	ф	9кл	б ₁	ф
низьк.	48,7	52,6	0,34	48,7	46,3	0,21	48,7	42,5	0,57	48,7	0	7,91	52,6	46,3	0,56	52,6	42,5	0,90	52,6	0	8,24	46,3	42,5	0,35	46,3	0	7,8	42,5	0	7,33
серед.	46,2	42,1	0,36	46,2	48,8	0,23	46,2	52,5	0,58	46,2	21,4	2,73	42,1	48,8	0,60	42,1	52,5	0,92	42,1	21,4	2,29	48,8	52,5	0,33	48,8	21,4	3,05	52,5	21,4	3,4
достат	5,1	5,3	0,04	5,1	4,9	0,05	5,1	5,0	0,02	5,1	47,2	5,42	5,3	4,9	0,08	5,3	5,0	0,06	5,3	47,2	5,33	4,9	5,0	0,02	4,9	47,2	5,57	5,0	47,2	5,49

Умовні позначки: : 6 кл. – учні шостого класу допоміжної школи - 39 осіб;
7 кл. - учні сьомого класу допоміжної школи - 38 осіб;
8 кл. - учні восьмого класу допоміжної школи - 41 осіб;
9 кл. - учні дев'ятого класу допоміжної школи - 40 осіб;
б₁ - учні шостого класу загальноосвітньої школи -80 осіб.

Таблиця 6

Результати виконання 3-го завдання: складання розповіді за фрагментами фізичної карти, малювання ілюстрації до складеної розповіді
(у % від загальної кількості учнів)

	бкл	7кл	ф	бкл	8кл	ф	бкл	9кл	ф	бкл	б ₁	ф	7кл	8кл	ф	7кл	9кл	ф	7кл	б ₁	ф	8кл	9кл	ф	8кл	б ₁	ф	9кл	б ₁	ф
низьк.	59,0	55,3	0,33	59,0	51,2	0,70	59,0	50,0	0,83	59,0	0	8,97	55,3	51,2	0,36	55,3	50,0	0,47	55,3	0	8,52	51,2	50,0	0,11	51,2	0	8,3	50,0	0	8,11
серед.	38,4	42,1	0,33	38,4	46,4	0,72	38,4	47,5	0,84	38,4	25,7	1,40	42,1	46,4	0,39	42,1	47,5	0,48	42,1	25,7	6,85	46,4	47,5	0,1	46,4	25,7	2,27	47,5	25,7	2,36
достат	2,6	2,6	0	2,6	2,4	0,06	2,6	2,5	0,03	2,6	50,0	6,39	2,6	2,4	0,06	2,6	2,5	0,03	2,6	50,0	6,33	2,4	2,5	0,03	2,4	50,0	6,56	2,5	50,0	6,47

Умовні позначки: : 6 кл. – учні шостого класу допоміжної школи - 39 осіб;
7 кл. - учні сьомого класу допоміжної школи - 38 осіб;
8 кл. - учні восьмого класу допоміжної школи - 41 осіб;
9 кл. - учні дев'ятого класу допоміжної школи - 40 осіб;
б₁ - учні шостого класу загальноосвітньої школи -80 осіб.

