

УДК 376.015.34:74

Співак Л. А., Потапенко І. А.

**ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ
ПРИРОДОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ**

ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”,

Слов’янськ, Г. Батюка 19, 84116

Spivak L. A., Potapenko I. A.

THEORETICAL PREREQUISITES OF NATURAL TERMS

State Higher Educational Establishment “Donbasky state pedagogic university”

Slavyansk, G.Batyuka 19, 84116

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування природознавчих понять та пошукам шляхів навчання учнів з інтелектуальними вадами застосування засвоєних понять і дій на практиці.

Ключові слова: природознавчі поняття, діти з інтелектуальними вадами, мислення, система знань, адекватні дії.

Abstract. The article deals with the problem of forming natural science concepts and finding ways for pupils with intellectual disabilities applying learned concepts and actions in practice.

Key words: natural history concept, children with intellectual disabilities, thinking, system knowledge, adequate action.

Вступ.

При навчанні, направленому на пошуки оптимальних педагогічних умов формування природознавчих понять, необхідно враховувати наявні потенційні можливості учнів до оволодіння ними знаннями і прийомами розумової діяльності, а також брати до уваги ті виховні, навчальні та коригуючі моменти, які укладені в змісті природничого матеріалу.

Рішення завдання понятійного мислення може бути здійснено за умови:

- розчленованого і поетапного вивчення природничого матеріалу, що базується на наочно-практичній та словесній основі;
- спеціальної організації розумової діяльності, спрямованої на оволодіння учнями операціями аналізу, що аналізуючого сприйняття, порівняння, абстрагування;
- використання наочно-образних засобів на всіх етапах процесу формування понять і розумових дій якісною зміною їх функцій залежно від конкретних цілей того або іншого етапу навчання, корекції як наочно-образного, так і словесно-логічного мислення.

Огляд літератури.

У багатьох психолого педагогічних дослідженнях доведено, що формування понять передбачає:

- раціональне співвідношення наочно-образних і словесно-логічних засобів;
- доцільність формування окремих понять в їх системі;
- різні шляхи (індуктивний, дедуктивний та їх поєднання при формуванні понять);
- обов'язкове поєднання засвоєння знань і застосування їх у змінних ситуаціях (Л. Венгер, Л. Виготський, А. Запорожець, А. Леонт'єв, Н. Менчинська, Н. Стадненко та ін.).

При цьому, перш за все, слід враховувати найважливіше оптимістичне положення Л. Виготського про те, що у дитини з вадами розвитку можна виховати вищі психічні функції і що основною умовою цього є вплив соціального середовища в широкому сенсі цього слова і спеціального коригуючого навчання у вузькому сенсі.

А. Леонт'єв також вважає, що однією з причин відставання розвитку дитини є недосконалість формуючих функціональних мозкових систем, ступінь розвитку яких залежить насамперед від факторів екзогенних, факторів середовища. «Дитина, - стверджує А. Леонт'єв, - не народжується з органами, готовими до здійснення таких функцій, які являють собою продукт історичного розвитку людей і розвиваються у дитини в порядку присвоєння ним

історичного досвіду». Говорячи ж про дитину з інтелектуальними вадами, він додає, що «коли ж ці діти стають в відповідні для них умови і коли по відношенню до них застосовуються спеціальні методи навчання то, як показує досвід, у багатьох випадках їм вдається досягти значних успіхів» [2, с. 538]. Слід враховувати, що процес мислення передбачає взаємодію двох основних компонентів - знань і дій. При навчанні за посередництвом мови учням передається не тільки змістовна сторона «підсумків» людського пізнання (поняття, судження, погляди, теорії і т.д.), але і дієва сторона «підсумків» досягнення людства – тобто склалася в перевірені досвідом способи дій, у тому числі дії розумові. При цьому дії передаються не самі по собі, а у зв'язку з певним предметним змістом. Тому оволодіння аналітико-синтетичними операціями, інтелектуальними вміннями являє собою з психологічної точки зору формування не тільки внутрішніх механізмів дії, але і певних зв'язків між діями і тим предметним змістом, який служить об'єктом докладання дії.

Організовуючи процес навчання, в якому враховується одночасне формування фонду знань і адекватних прийомів діяльності по приведенню цих знань у струнку систему понять, можна домогтися перетворення і формування нових функціональних систем. Перебудова неправильно сформованих функціональних мозкових систем відкриває можливості переходу від мислення в основному примітивно-емпіричного, здійснюваного шляхом проб, до мислення спочатку понятійного або, у всякому разі, здійснюваного на рівні псевдопонять. До цього слід додати, що оволодіння поняттями неможливо лише тоді, коли в індивіда не дозріли ті операції, які необхідні для оволодіння поняттями, або ж тоді, коли операції мислення у нього дозріли, але не володіють тією специфічною пізнавальною активністю, яка називається пошуком суттєвого.

Важливе значення в процесі формування понять надається раціональному співвідношенню наочно-образних і словесно-логічних засобів, тому що, як писав С. Рубінштейн: «... наочно-образне мислення і мислення абстрактно-теоретичне різноманітними способами переходить один в одного. Будь-яке мислення і відбувається в більш-менш узагальнених, абстрактних поняттях і у

будь-яке мислення включаються чуттєві образи, поняття і образ-уявлення дані в ньому в нерозривній єдності ». [4, с. 363]. Пізнання - єдиний процес, що розвивається діалектично, в якому обидва моменти - чуттєвий і раціональний - однаково необхідні й важливі. Одна сходинка діалектично переходить в іншу.

Психолого-педагогічний аспект проблеми був розкритий Л. Виготським, який, надаючи велике значення наочності, попереджав в той же час проти крайнощів захопленості нею. Він писав: "... розумово відстала дитина виявляється малоздібною до відверненого мислення. Звідси педагогіка допоміжної школи зробила, здавалося б, правильний висновок щодо того, що все навчання такої дитини має бути засноване на наочності. Великий досвід в цьому відношенні привів, однак, спеціальну педагогіку до глибокого розчарування. Виявилось, що така система навчання, яка базується виключно на наочності і виключає з викладання все, що пов'язано з абстрактним мисленням, не тільки не допомагає дитині подолати свій природний недолік, привчаючи дитину виключно до наочного мислення і заглушаючи в ньому ті слабкі зачатки абстрактного мислення, які все-таки є і у такої дитини ".

Найважливішою і актуальною проблемою в дидактиці і психології навчання є проблема формування в учня певних систем, а не розрізнених фрагментарних знань з різних предметів, що вивчаються в школі. Надаючи цьому питанню величезну важливість, Л. Виготський стверджував, що окреме поняття може існувати тільки за допомогою системи понять. Наявність же останнього нерозривно пов'язано з усвідомленням власної розумової діяльності. «Усвідомленість і системність є повною мірою синонімами стосовно понять» [1, с. 248].

Нерозривно з питанням формування системи понять пов'язана проблема шляхів їх утворення. У дослідженнях Л. Виготського, П. Гальперіна В. Давидова, Д. Ельконіна, Н. Менчинської, Ж. Шиф, та інших зазначається, що вибір шляхів формування окремих понять та їх систем залежить від специфіки змісту матеріалу, від характеру конкретних пізнавальних завдань.

Однією з проблем першорядної важливості є пошук шляхів навчання застосування засвоєних понять і дій на практиці і переносу цих знань, умінь і

навичок на рішення не тільки східних, типових, а й нетипових пізнавальних завдань. Л. Виготський анітрохи не применшує предметної віднесеності у всіх формах узагальнення. Так, він особливо підкреслював її роль при матеріалістичному поясненні поняття: «Найсуттєвіше для поняття - ставлення його до дійсності». Підкреслюючи нерозривність зв'язку, взаємної обумовленості мислення і діяльності, Л. Виготський зазначав, що шлях від споглядання до абстрактного мислення, а від нього до практичної дії є шлях перетворення відсталої і тугрухомої динаміки ситуації в рухливу і текучу динаміку думки і шлях зворотного перетворення цієї останньої в розумну, доцільну і вільну динаміку практичної дії» [1, с. 476].

У роботах І. Єременко, А. Капустіна, Г. Мерсіянової, В. Петрової, Б. Пінського, В. Синьова, В. Турського, В. Турчинської, О. Хохліної та інших цій проблемі присвячені спеціальні розділи їх наукових робіт. Одним з приватних питань, що вирішуються згаданими авторами, було з'ясовано вплив на хід виконання завдання різних словесних інструкцій. На підставі досить повного і глибокого аналізу експериментального матеріалу переконливо показано, що всупереч традиційному уявленню про те, що учні з інтелектуальними вадами не можуть узагальнено сприймати словесні інструкції і трансформувати їх у правила дій, насправді при наявності спеціально побудованого навчання вони можуть користуватися і керуватися інструкціями (І. Єременко, А. Капустін, В. Турський, В. Турчинська).

Висновки авторів підтверджують передбачення Л. Виготського про можливість виховання у дітей з інтелектуальними вадами вищих психічних функцій при такій організації процесу навчання, коли враховуються не тільки слабкості пізнавальної діяльності, а й потенційні можливості цих дітей. «Саме тому, що розумово відстала дитина, надана сама собі, ніколи не досягне скільки-небудь розвинених форм відстороненого мислення, - писав Л. Виготський, - завдання школи полягає в тому, щоб всіма силами просувати дитину саме в цьому напрямку, розвивати в неї те, що саме по собі є в її розвитку недостатнім» [1, с. 449].

Процес навчання природознавчим поняттям повинен включати формування певної системи знань і адекватних дій. Це досягається шляхом використання різних варіантів навчання (на рівні наочно-дієвого, наочно-образного і словесно-логічного мислення).

При формуванні понять доцільним є виділення чотирьох взаємопов'язаних етапів формування природознавчих знань: орієнтовний, підготовчий, перехідний (основний), узагальнюючий (інтегративний), кожен з яких має свої завдання.

Заключення та висновки.

Розробляючи програму навчання учнів з інтелектуальними вадами, необхідно враховувати положення про те, що застосування психологічних і логічних методів набуває значення лише тоді, коли необхідно визначити те, як слід навчати учнів за даною програмою. Якщо дана її схема, то в реальному процесі навчання вона потребує «аранжування» стосовно до конкретних особливостей мислення дітей з врахуванням психологічних закономірностей засвоєння, своєрідності логіки дитячого мислення і, додамо до цього, логіки мислення дітей з інтелектуальною недостатністю.

Література:

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: АПН РСФСР, 1935; с.248, -с.446, -с.476.
2. Капустин А. И. Проблема наглядности в обучении и подготовке к жизни умственно отсталых детей // Психологические условия становления личности в свете реформы общеобразовательной и профессиональной школы. М.: АН СССР, 1988.
3. Леонтьев А. Н. Проблема развития психики. М.: МГУ, 1981,-С538.
4. Менчинська Н. А. Психологія засвоєння понять. М.:АПН РСФСР, 1950.- С.27-35.
5. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей – олигофренов. М.: Просвещение, 1968.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946, -с. 363.

7. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник,- Частина 2.: Навчання і виховання дітей – К: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009.- 224с.

Статья отправлена: 10.11.2015г.

© Співак Л. А., Потапенко І. А.