



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Формирование экологической культуры у младших школьников с
интеллектуальными нарушениями**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
83 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«__» _____ 2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

_____ Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-2

Гриневич Елена Анатольевна

Научный руководитель:

доктор биологических наук, доцент

Сибиркина Альфира Равильевна

Челябинск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	13
1.1Содержание понятия«экологическая культура» в психолого- педагогической теории и практике.....	13
1.2 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с интеллектуальными нарушениями	21
1.3Анализ теоретико-практической разработанности проблемы формирования экологической культуры детей с нарушением интеллекта ...	28
Выводы по 1 главе	37
ГЛАВА 2 ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	39
2.1 Организация и методика экспериментального исследования	39
2.2 Исследование сформированности компонентов экологической культуры у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	61
2.3 Организация работы по формированию основ экологической культуры у младших школьников с нарушением интеллекта	76
Выводы по 2 главе	101
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	105
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	108
ПРИЛОЖЕНИЯ	116

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последнее десятилетие во многих странах мира, в том числе и в России, большое внимание уделяется проблеме формирования экологической культуры личности подрастающего поколения. Разрабатываются новые научные концепции, принимаются нормативные документы, в которых отражено значение экологического образования, воспитания и просвещения, необходимость обеспечения непрерывности данного процесса в различных образовательных учреждениях: Федеральный закон РФ «Об охране окружающей среды», «Доктрина экологического образования в Российской Федерации», «Национальная стратегия экологического образования в Российской Федерации».

Президент РФ неоднократно заявлял о необходимости бороться с экологической безграмотностью в России, и отмечал, что сформировать у людей экологическое сознание невозможно без преподавания курса экологии в школе. Следовательно, система экологического образования и воспитания будет занимать все более приоритетное место в деятельности всех образовательных учреждений, в том числе и специальных (коррекционных) учреждений VIII вида, задачами которых являются обучение и воспитание школьников с интеллектуальными нарушениями, развитие их познавательной деятельности и личности в целом, подготовка к самостоятельной жизни в качестве полноценных членов общества. Аналогичная ситуация отмечается и в Республике Казахстан (РК).

В связи с этим особую актуальность приобретает необходимость обеспечить учащихся с нарушениями интеллекта базовыми экологическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осознанного поведения в окружающей среде, однако теоретические и прикладные аспекты данной проблемы в специальной психологии и коррекционной педагогике разработаны недостаточно.

Проблеме формирования экологической культуры личности в последние годы уделяют внимание многочисленные исследователи. В работах Н.М. Верзилина, С.Н. Глазачева, В.Д. Дерябо, А.Н. Захлебного, И. Д. Зверева, П.Г. Иоганзена, Д.Н. Кавтарадзе, И. С. Матрусова, А.А. Мамонтовой, И.Н. Пономаревой, Н.А. Рыжовой, И.Т. Суравегиной, В. А. Левина и др. рассматриваются научные аспекты теоретикометодологического обеспечения процесса экологического образования и воспитания учащихся, не имеющих отклонений в развитии, в том числе в начальной школе. В.И. Ашиков, С.А. Веретенникова, Н.Ф. Виноградова, Л.Н. Ердаков, Т.Н. Зенина, З.А. Клепинина, М.Ф. Маханева, Л.И. Парамонова, А.А. Плешаков, Л.М. Хафизова и другие авторы в своих исследованиях анализируют психолого-педагогические проблемы, возникающие при реализации данного процесса в школах и дошкольных учреждениях, приводят конкретные методические разработки. Однако применительно к детям с умственной отсталостью подобные исследования практически отсутствуют.

Проблема экологического образования и воспитания детей с отклонениями в развитии рассматривалась некоторыми отечественными дефектологами. Имеются отдельные сведения в публикациях практического характера, посвященных обучению и воспитанию слепых и слабовидящих учащихся (В.И. Воробьева, В.Г. Зубарев, Ж.Е. Оразбаев, Б.К. Тупоногов, М.В. Улемаева и др.). О важности и необходимости формирования бережного отношения к природе у дошкольников с нарушениями интеллекта писали Е.А. Екжанова, Е.М. Калинина, Ю.П. Кондратьев, Н.Г. Морозова, Е.А. Стребелева и другие авторы. Необходимость формирования у умственно отсталых учащихся элементарных экологических знаний и представлений подчеркивалась в работах В.В. Воронковой, Т.Н. Головиной, Е.А. Ковалевой, Н.П. Каняевой, И.В. Кабелко, Т.М. Лифановой, Т.И. Пороцкой, В.И. Сивоглазова, Т.В. Шевыревой и др. В программах, учебниках, рабочих тетрадях для специальных (коррекционных) учреждений VIII вида таких авторов, как В.В. Воронкова, Л.В. Кмыткж, Т.М. Лифанова, Е.Н. Соломина,

Э.В. Якубовская и др. темы, посвященные экологии, нашли практическое осуществление.

В исследованиях вышеназванных авторов отражается интерес к рассматриваемой теме и указание на ее значимость и актуальность. Однако данный вопрос поднимается ими лишь в контексте других проблем воспитания детей с нарушениями развития. При наличии сложившегося общего взгляда на проблему, отмечается неразработанность теоретико-методических аспектов, связанных с формированием экологической культуры учащихся с нарушениями интеллекта; специальные исследования отсутствуют.

На актуальность проблемы указывают выявленные нами **противоречия** между:

- элементарными экологическими знаниями, усвоенными умственно отсталыми учащимися, и несформированностью бережного отношения к природе в результате интенсивного накопления ими негативного экологического опыта при стихийном взаимодействии с социумом;

- необходимостью организации целостной системы формирования экологической культуры детей с особыми образовательными потребностями и недостаточной ее разработанностью применительно к обучению и воспитанию школьников с нарушениями интеллекта;

- потребностью в повышении уровня экологической культуры учащихся с нарушением интеллекта и слабой разработанностью методического обеспечения данного процесса.

Актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность послужили основанием для определения **темы** исследования - «Формирование экологической культуры у младших школьников с интеллектуальными нарушениями».

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать методическую систему мероприятий, направленных на повышение

экологической культуры у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Объект исследования – отношение к природе и экологические представления младших школьников с нарушением интеллекта.

Предмет исследования – процесс формирования экологической культуры детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Нами была выдвинута **гипотеза** о том, что для повышения эффективности процесса формирования экологической культуры младших школьников с интеллектуальными нарушениями необходимы следующие психолого-педагогические условия:

- учет индивидуальных, возрастных и психофизиологических особенностей младших школьников с нарушениями интеллекта;
- опора на базовый уровень сформированности отношения к природе и экологических представлений младших школьников с интеллектуальными нарушениями;
- организация в школе специальной эколого-развивающей среды с целью обеспечения практического взаимодействия младших школьников, имеющих интеллектуальные нарушения, с объектами природы;
- включение учащихся с нарушениями интеллекта в экологоориентированную деятельность путем оптимального сочетания разнообразных форм и методов работы;
- реализация межпредметных связей в процессе экологического образования и воспитания;
- организация мероприятий, направленных на экологическое просвещение педагогов, а также родителей учащихся.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи** исследования:

1. Раскрыть структуру понятия «экологическая культура» и охарактеризовать состояние проблемы, степень ее изученности, наиболее актуальные и дискуссионные темы;

2. Выявить психолого-педагогические особенности младших школьников с интеллектуальными нарушениями;

3. Изучить и проанализировать состояние процесса формирования экологической культуры у младших школьников с интеллектуальными нарушениями;

4. Изучить экологические представления и отношение к природе учащихся с нарушением интеллекта с помощью адекватного набора диагностических методик;

5. Разработать методическую систему мероприятий, направленных на повышение экологической культуры у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, технологию ее реализации.

Теоретико-методологическая база исследования явились основные положения теории культурно-исторического развития (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия и др.); теории деятельности в развитии и формировании личности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); теории о единстве закономерностей в развитии нормального и аномального ребенка, ведущей роли обучения в развитии психики ребенка (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф и др.); о роли коррекционного обучения и воспитания в решении вопроса социальной адаптации детей с нарушениями интеллектуального развития (Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, И.Г. Еременко, И.В. Евтушенко, Л.В. Занков, И. А. Коробейников, Н.Н. Малофеев, В.М. Мозговой, Б.И. Пинский, В.Г. Печерский и др.); об особенностях познавательной деятельности умственно отсталых детей (В.В. Воронкова, С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Ю.Т. Матасов, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и др.); теоретико-методологические аспекты экологического образования и воспитания детей, не имеющих отклонений в

развитии (С.Н. Глазачев, В.Д. Дерябо, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Н.М. Мамедов, Л.В. Моисеева, Н.А. Рыжова, И.Т. Суравегина, В.Я. Ясвин и др.); современные исследования в специальной педагогике, затрагивающие проблемы природоохранного обучения и воспитания (И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, Т.М. Лифанова, Ж.Е. Оразбаев, Б.К. Тупоногов, О.Е. Шаповалова и др.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Понятие «экологическая культура» применительно к учащимся с нарушениями интеллекта должно рассматриваться как сложное, интегративное образование личности, которое состоит из нескольких основных структурных компонентов: когнитивного (система знаний и представлений об окружающем мире и о себе как субъекте природоохранной деятельности), эмоционального (эмоциональное, бережное отношение к объектам окружающего мира, ответственность в выполнении природоохранных поручений), личностного (интерес к природным объектам и явлениям, частичное осознание значимости и ценности природы для человека, способность оценить свои и чужие поступки по отношению к природе) и поведенческого (соблюдение правил экологически грамотного поведения, инициативность и самостоятельность в выполнении природоохранных поручений).

2. Степень восприимчивости по отношению к объектам природы у школьников с нарушением интеллекта на разных возрастных этапах может различаться. Некоторые характеристики младшего школьного возраста (наличие эмоционального отношения к своим поступкам по отношению к природе; способности сопереживать попавшим в беду растениям и животным; интенсивность накопления личного экологического опыта, как положительного, так и отрицательного и др.) могут свидетельствовать о сензитивности данного периода к формированию экологической культуры.

3. Необходимо определить психолого-педагогические условия, способствующие оптимизации процесса формирования экологической

культуры у учащихся с нарушениями интеллекта, в качестве которых могут выступать: необходимость учета индивидуальных, возрастных и психолого-педагогических особенностей данной категории учащихся, базового уровня сформированности их отношения к природе и экологических представлений; организация эколого-развивающей среды; включение школьников в разнообразную эколого-ориентированную деятельность и др.

4. Повышению уровня экологической культуры младших школьников с нарушениями интеллекта, с нашей точки зрения, будет способствовать специально разработанная методическая система мероприятий, основанная на принципе комплексного подхода и предполагающая работу со всеми субъектами системы: детьми, педагогами и родителями.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе:

- описаны особенности экологических представлений и отношения к природе школьников с нарушениями интеллекта, выявленные особенности вариативно представлены на разных уровнях сформированности компонентов экологической культуры учащихся с нарушением интеллекта;

- обоснована возможность реализации процесса формирования экологической культуры у младших школьников с нарушением интеллекта путем насыщения экологическим содержанием всех видов деятельности учащихся, реализации межпредметных связей и применения комплексного подхода;

- впервые сформулированы психолого-педагогические условия и с их учетом разработана методическая система, направленная на повышение эффективности процесса формирования экологической культуры у младших школьников с интеллектуальными нарушениями;

- разработана и экспериментально апробирована методика оценки сформированности компонентов экологической культуры учащихся с нарушениями интеллекта, позволяющая осуществлять дифференцированный подход в образовательно-воспитательном процессе.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- уточнены и дополнены современные экологические представления у детей с нарушениями интеллекта;

- теоретически обоснованы условия повышения уровня экологической культуры учащихся младших классов с нарушениями интеллекта, что создает необходимые предпосылки для создания программ экологического образования и воспитания;

- определены компоненты экологической культуры и критерии их оценки применительно к учащимся с нарушением интеллекта.

Практическая значимость может быть представлена в нескольких аспектах:

- разработана и частично апробирована методическая система, направленная на повышение эффективности процесса формирования экологической культуры младших школьников с нарушением интеллекта, определены ее основные направления, тематика занятий, формы и методы организации учебной деятельности. Предложенная программа может быть использована в практической деятельности учителей общеобразовательных школ, в том числе, специальных (коррекционных) школ VIII вида;

- результаты, полученные в ходе исследования, могут быть включены в содержание дисциплин «Методика преподавания географии», «Методика преподавания естествознания» и «Олигофренопедагогика»; использоваться в подготовке педагогических кадров, повышении квалификации педагогов системы специального образования в качестве теоретико-методической основы для проведения родительского лектория;

- материалы диссертационного исследования могут послужить основанием для разработки экологических программ в общеобразовательных школах, в том числе, специальных (коррекционных) школах VIII вида.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих **методов** исследования: теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования, анкетирование, педагогическое наблюдение, констатирующий и обучающий педагогические эксперименты, обобщение

собственного опыта работы, интерпретационный метод качественного анализа результатов исследования, математикостатистический метод при определении качественно-количественной оценки полученных экспериментальных данных.

Экспериментальная база исследования: КГУ «Специальная школа № 3» г. Астаны (Р. Казахстан). В экспериментальном исследовании участвовало 6 школьников с диагнозом «умственная отсталость легкой степени».

Этапы исследования: Исследование проводилось в течение 2023-2025 гг. В осуществлении исследования можно выделить 4 этапа:

Первый этап - подготовительно-аналитический. Разрабатывались концепция исследования, стратегия научного поиска; изучалась педагогическая, психологическая, философская, экологическая, методическая литература по проблеме исследования; определялись цель, объект, предмет, задачи и методы исследования.

Второй этап - поисково-аналитический. Разрабатывались методы изучения уровня экологической культуры учащихся с нарушением интеллекта, проводился констатирующий эксперимент, анализировались психолого-педагогические характеристики детей, осуществлялся количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Третий этап - экспериментальный. Разрабатывались и реализовывались цели, задачи, принципы, методы, этапы и содержание работы по формированию экологической культуры учащихся младших классов с нарушением интеллекта. Проводилась частичная апробация экспериментальной программы.

Четвертый этап - заключительно-обобщающий. Проводился теоретический анализ, систематизация и обобщение результатов исследования, формулировка выводов, оформление текста диссертации.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте

Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

По проблеме исследования имеются публикации.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1 Содержание понятия «экологическая культура» в психолого-педагогической теории и практике

В настоящее время в связи с нарастанием глобального экологического кризиса приоритетной задачей системы образования становится формирование экологической культуры личности подрастающего поколения.

Структура и сущность понятия «экологическая культура» на протяжении последних десятилетий по-разному рассматривались многими исследователями (С.Д. Дерябо, А.Н. Захлебный, Е.М. Кудрявцева, А.А. Люблинская, Н.Ф. Мамедов, С.Н. Николаева, Е.С. Слостёнин, И.Т. Суравегина, и др.).

С точки зрения Н.Ф. Мамедова, экологическая культура - это новый способ соединения человека с природой, примирения с ней на основе более глубокого ее познания. Экологическая культура личности формируется в процессе экологического образования [14-16].

По мнению Н.С. Дежниковой, основой формирования экологической культуры является понимание единства и неразрывной связи человека и природы [11].

В исследованиях Н.Ф. Винокуровой подчеркивается, что в процессе формирования экологической культуры развиваются все сферы сознания личности: когнитивная, эмоционально-ценностная и психомоторная [2, 17].

И.Д. Зверев отмечает, что экологическая культура является ведущим компонентом общей культуры, включающим разнообразные виды природоохранной деятельности, основанном на знании и понимании универсальных законов природы, необходимости ее охраны [27].

В работах А.Н. Захлебного, И.Т. Суравегиной экологическая культура выступает одним из целостных свойств личности, позволяющим утвердить в сознании и деятельности людей принципы рационального природопользования, сформировать у них умения решать хозяйственноэкологические задачи без ущерба для окружающей среды и здоровья человека [15, 26].

В концепции Б.Т. Лихачева экологическая культура рассматривается как новообразование в личности, проявляющееся во взаимоотношениях с социальной и природной средой и включающее в себя мотивационный, интеллектуальный и эмоциональный компоненты [38].

Таким образом, понятие «экологическая культура» в общей педагогике пока не имеет четкого определения.

Анализ философской литературы позволил нам выделить несколько подходов к определению сущности данного понятия: коэволюционный (С.Н. Глазачев, С.Д. Дерябо, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс и др.), рассматривающий необходимость формирования нового типа экологического сознания, способного воспринимать природные объекты как полноправных партнеров по взаимодействию с человеком, обеспечивающего баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой; ценностный (С.Н. Артановский, Б. Коммонер, А. Швейцер и др.), построенный на осознании человеком самоценности природы; культурологический (Д.С. Лихачев, Н.М. Мамедов, А.Г. Назаров, А.Е. Рацимор и др.), в рамках которого рассматривается новое понятие «эколого-культурная среда», способствующее формированию нравственной самодисциплины и социализации человека, и состоящее из целого ряда компонентов, которые взаимодействуют друг с другом, образуя определенную целостность [18, 28, 32].

В монографиях и публикациях А.Е. Рацимора на примере Ступинского муниципального района рассматривается реализация процесса формирования экологической культуры в различных сферах жизнедеятельности общества: образовательной, культурной, духовной, экологической, социальной,

правоохранительной, управленческой и др., что, с нашей точки зрения, позволяет системно подойти к теории и практике экологического образования школьников [39-51].

Поскольку формирование экологической культуры личности осуществляется в процессе образования и воспитания, представляется целесообразным определить сущность этих понятий, которые в исследованиях многих авторов зачастую употребляются как синонимы.

Термин «экологическое образование» в России появился в начале 80-х годов и в настоящее время широко распространен. До этого времени авторами использовались такие термины, как «природоохранное воспитание», «образование и воспитание в области охраны природы», «образование в области окружающей среды», о чем свидетельствуют исследования И.П. Лаптева, В.С. Шиловой и др.

Первыми дали определение понятию «экологическое образование», раскрыли его содержание и принципы такие авторы, как И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина, Л.П. Симонова и др., рассмотрев его как целенаправленный процесс формирования ответственного отношения к окружающей среде, реализующийся в природоохранной общественной деятельности и эколого-осознанном отношении к природным объектам [15, 16,17].

В многочисленных исследованиях и публикациях, посвященных изучению данной проблемы (А.А. Вербицкий, С.Д. Дерябо, В.П. Казначеев, А.И. Субетто, В.А. Ясвин и др.) отмечается, что экологическая культура личности является высшим результатом экологического образования. Высокий уровень экологической культуры позволяет человеку решать любые экологические проблемы, как локальные, так и глобальные [17, 26, 48].

В настоящее время как в России, так и за рубежом отмечается возрастание интереса к особенностям реализации процесса формирования экологической культуры в образовательных учреждениях: рассматривается философское обоснование данного процесса (Э.В. Гирусов, Н.М. Мамедов,

Н.Н. Моисеев и др.), его психолого-педагогические и методические аспекты (С.А. Алексеев, Г.Д. Гачев, С.Н. Глазачев, Н.С. Дежникова, А.Н. Захлебный, В.Н. Калинин, Н.С. Назарова, Н.А. Рыжова, И.Т.Суравегина, Г.А. Ягодин и др.). Проблемы экологического образования и воспитания находят отражение в трудах многих зарубежных ученых (G.Becker, G.Jessinger, H.Hungerford, G.de Naan, T.Marcinkowski, J.Ramsey и др.).

В последние годы в многочисленных публикациях, диссертационных исследованиях, монографиях процесс экологического образования рассматривается авторами с учетом возрастных критериев: в дошкольном возрасте (В.И. Ашиков, Н.Н. Николаева, Н.Ю. Попова, Н.А. Рыжова и др.), в образовании школьников (Т.В. Богданова, И.А. Валиева, Н.Х. Нагаева, И.В. Цветкова и др.). Появились региональные экологические программы (В.В. Бахарев, Е.И. Ефимова, О.Н. Пономарева, В.С. Шилова и др.).

Термин «Экологическое воспитание» чаще всего рассматривается авторами (С.Н. Николаева, И.В. Цветкова и др.) как непрерывный процесс, направленный на развитие детей путем формирования у них ценностных установок, нравственно-экологической позиции личности, умений и навыков природоохранного поведения. Кроме того, данный термин часто используется в сочетании с другими категориями воспитательного процесса, например «эколого-эстетическое воспитание», «эколого-экономическое», «нравственно-экологическое», «эколого-правовое». В частности, экологоэстетическое воспитание представляет собой целенаправленное воздействие на процесс формирования экологической культуры средствами изобразительного искусства, музыки, литературы [37].

Возможность осуществления процесса экологического воспитания школьников путем «экологизации» различных учебных дисциплин рассматривалась в работах О.Ю. Бабайцевой, С.В. Васильева, В.А. Игнатовой, Т.В. Кучер, Н.М. Мамедова, В.М. Назаренко и др. [16].

Внеклассные и внешкольные формы работы, направленной на экологическое воспитание учащихся, нашли свое отражение в исследованиях

И.А. Валиевой, А.Н. Захлебного, СМ. Заикина, В.Д. Иванова и других авторов [23, 35].

Изучение философской, педагогической, психологической литературы по проблеме исследования показало, что вопрос о соотношении понятий «экологическое образование» и «экологическое воспитание» до сих пор остается спорным.

Экологическое воспитание с позиции разных авторов является: составляющей частью экологического образования (И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, Л.П. Салеева, Л.В. Моисеева и др.); частью единой триады «экологическое воспитание - экологическое просвещение - экологическое образование» (С.А. Шумилова, А.В. Янушко и др.); самостоятельным направлением воспитания, имеющим приоритет над процессом образования (СВ. Алексеев, В.Н. Просвиркин и др.); входит в состав комплексного понятия «экологическое образование и воспитание» (Н.К. Катович, Н.Н. Новожилова, Ю.Н. Ракчеева и др.) [5, 46].

С нашей точки зрения, термины «экологическое образование» и «экологическое воспитание» - равноценные понятия, целью которых является формирование экологической культуры личности ребенка, причем каждое из них имеет свою специфику и задачи.

Для того, чтобы раскрыть структуру понятия «экологическая культура», необходимо определить ее основные компоненты и критерии их сформированности. Различные подходы к выделению составляющих компонентов экологической культуры представлены в таблице 1.

Анализ данных таблицы свидетельствует о наличии многовариантности подходов к определению понятия «экологическая культура», основными структурными компонентами которого чаще всего являются: когнитивный (интеллектуальный), ценностный мировоззренческий), эмоциональный и поведенческий (практический).

Таблица 1 - Сравнительная характеристика подходов к определению компонентов понятия «экологическая культура»

Ф.И.О. исследователя	Компоненты экологической культуры
А.Н. Захлебный	<p>научно-познавательный: наличие экологических знаний, умения их систематизировать и обобщать;</p> <p>ценностный: признание ценности природы;</p> <p>нормативный: соблюдение норм и правил поведения в природе;</p> <p>практически-деятельностный: реальное участие в деятельности по охране природы.</p>
И.Д. Зверев И.Т. Суравегина	<p>интеллектуальный: наличие экологических знаний;</p> <p>личностный: эколого-осознанное отношение к природе, уверенность в необходимости ее охраны;</p> <p>внутренняя готовность: потребность реализовать полученные знания в природоохранной деятельности.</p>
Г.Н. Каропа	<p>Мотивационно-ценностный: наличие социально значимых мотивов бережного отношения к природе, понимание ее ценности, интерес к экологическим проблемам, участие в природоохранной деятельности.</p> <p>Содержательно-операционный: наличие экологических знаний, умений и навыков, соблюдение правил поведения в природе, проявление активности и инициативности в процессе природоохранной деятельности.</p> <p>Оценочно-результативный: умение оценивать факты взаимодействия человека и природы в соответствии с нормами морали.</p>
Т.А. Маловидченко	<p>когнитивный: экологические знания и представления, их полнота, умение их систематизировать и обобщать;</p> <p>оценочно-эмоциональный: наличие положительных эмоций при взаимодействии с природой;</p> <p>мировоззренческий: понимание самоценности природы;</p> <p>поведенческий: соответствие усвоенных правил поведения реальным поступкам;</p> <p>обобщающий: наличие личностных установок на природоохранное поведение.</p>
А.П. Сидельковский	<p>критерии внешней стороны отношения к природе: а) конкретно-чувственные (предметные); б) реальной деятельности; в) понятийные;</p> <p>критерии внутренней стороны отношения к природе: а) реальные; б) идеальные.</p>
И.В. Цветкова	<p>интеллектуальный: наличие знаний о природных объектах и явлениях, их полнота и правильность;</p> <p>ценностный: осознание ценности природы и значения ее в жизни человека;</p> <p>действенно-практический: степень личного участия в деятельности по охране природы</p>

Уровень их сформированности в современной методической литературе чаще всего определяется по трехбалльной шкале: большинство авторов (Б.Ш. Алиева, О.Е. Винокурова, Л.С. Глушкова, Т.Д. Замбалова, Л.А. Реут, СИ. Фомина, Е.В. Яковлева и др.) традиционно делят уровни на высокий, средний и низкий. Ряд авторов (В. И. Демьяненко, Г.Н. Каропа, Л.В. Моисеева, Т.П. Южакова и др.) считает такую классификацию недостаточно полной и дополнительно выделяет подуровни: выше среднего, ниже среднего, нулевой. В отдельных исследованиях (Т.А. Маловидченко, И.В. Цветкова) рассматривается пассивный (отрицательный) уровень сформированности экологической культуры.

Основанием для выделения уровней могут выступать следующие критерии: активная жизненная позиция в вопросах охраны, природы (А.В. Сахно); готовность к нравственно-экологической деятельности (Т.П. Южакова, В.И. Демьяненко, Г.Н. Каропа, Т.А. Маловидченко и др.); наличие экологических знаний и умений (Б.Ш. Алиева, Л.С. Глушкова, Т.П. Южакова и др.); сформированность отношения к природным объектам (О.Е. Винокурова, Т.Д. Замбалова, Л.В. Моисеева, Л.А. Реут, СИ. Фомина, Е.В. Яковлева, и др.); характер приобретаемого ребенком опыта по взаимодействию с окружающей средой (И.В. Цветкова), личностное отношение к природе как интегративная психологическая характеристика экологической воспитанности (В.А. Ясвин) [48].

Несмотря на огромный опыт теоретико-методологического обеспечения процесса формирования экологической культуры, в научной среде до сих пор нет единства мнений по поводу организации данного процесса в образовательных учреждениях.

В последнее десятилетие наиболее приоритетными направлениями формирования экологической культуры в школе являются: комплексный подход к изучению экологии, «экологизация» всех школьных предметов (Н.Ф. Винокурова, А.Н. Воробьёв, О.Н. Гусева, Н.В. Добрынина, Г.К. Ковалёва, В.М. Назаренко, Е.В. Экзерцева и др.); приоритет экологического воспитания (СВ. Алексеев, В.Н. Просвиркин и др.); деятельностный подход в экологическом обучении и воспитании (Т.А. Бабакова, А.И. Душенкова, А.А. Кабанов, Т.В. Кучер, И.П. Подласый и др.); создание программ экологического образования и учебников природоведения, отличных от традиционных (С.А. Боголюбов, Н.Ф. Бочкарёва, С.Н. Глазачев, Н.М. Мамедов, Б.М. Миркин, С.Н. Николаева, А.А.Плешаков, Н.А. Рыжова, И.Т. Суравегина и др.); усиление экологической направленности существующих учебников по дисциплинам природоведческого цикла (Н.С. Жестова, Е.А. Постникова, Л.М. Хафизова и др.); разработка концепций экологической психологии (С.Д. Дерябо, В.И. Панов, В.А. Левин и др.).

Знание основных направлений формирования экологической культуры, структурных компонентов данного понятия и критериев их сформированности необходимо для выявления условий совершенствования содержания и организационных форм процесса экологического образования и воспитания в образовательных учреждениях.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Социализация детей с интеллектуальными нарушениями не может происходить так же как у нормально развивающихся сверстников. Имеющиеся интеллектуальные отклонения приводят к нарушению связей с социумом, культурой, затруднениями в общении, обучении, самообслуживании, овладении в дальнейшем профессиональными навыками. Поэтому ребенок с

ограниченными возможностями здоровья не в состоянии воспринять социальные нормы и требования.

Психолого-педагогические особенности детей с нарушением интеллекта (умственно отсталых) рассматриваются в работах И.Л. Баскаковой, И. В. Беляковой, Т.Н. Головиной, Л.В. Занкова, А.Р. Лурия, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф и др.

Исследование ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.) дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Поэтому при диагностике умственной отсталости в первую очередь должны учитываться стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение.

По мнению С.Я. Рубинштейн умственно отсталым, называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность в следствии органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного). Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и все высшие психические функции (восприятие, внимание, память, воображение, речь), а также эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [28].

Проблемы изучения, обучения, воспитания и социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями разрабатываются одной из отраслей специальной педагогики – олигофренопедагогика. Термин олигофрения (от греч. *olygos* — малый, *phren* — ум) был введен немецким психиатром Э. Крепелином и традиционно использовался в отечественной специальной педагогике и медицине до введения Международной классификацией

болезней 10 пересмотра (МКБ-10), в которой вместо термина «олигофрения» стал использоваться термин «умственная отсталость».

Причинами врожденной интеллектуальной недостаточности могут быть факторы экзогенного (внешнего) и эндогенного (внутреннего) характера, вызывающие органические нарушения головного мозга. К внешним факторам относятся различные инфекционные заболевания матери в период беременности (вирусные заболевания, краснуха и др.), различные родовые травмы (асфиксии), заражение плода паразитами, попавшими в организм матери (токсоплазмоз). К внутренним факторам относятся патологическая наследственность (умственная отсталость обоих или одного из родителей, венерические заболевания и др.), нарушение хромосомного набора, эндокринной системы, несовместимость состава крови матери и ребенка по резус-фактору и др. Также причиной умственной отсталости могут быть алкоголизм и наркомания [36].

Умственно отсталые дети различаются с точки зрения выраженности дефекта, измеряемого по степени общего психического недоразвития по тесту интеллекта Векслера в условных единицах.

1. Дети с легкими степенями умственной отсталости (дебильность), их уровень интеллектуального развития (IQ) составляет 50-70 условных единиц. Социальное функционирование ограничено, но возможно в любой общественной группе. Речь развивается с задержкой, но она используется в повседневной жизни. Дебилы обладают большим запасом слов, а при легкой дебильности речь довольно развита.

Возможно достижение полной независимости в уходе за собой (прием пищи, комфортное поведение), домашних навыках. Основные затруднения — в школьной успеваемости, задержка обучаемости чтению и письму. Возможна частичная компенсация благодаря социальному окружению. Дебилы могут овладеть несложными трудовыми навыками. Возможно обучение неквалифицированному ручному труду.

Мышление предметно-конкретное, повышена имитативность. Абстрактное мышление недостаточно развито. Они не способны вырабатывать сложные понятия, не могут отделить главное от второстепенного. Им трудно охватывать ситуацию целиком, они способны уловить лишь внешнюю сторону события.

Эмоциональная и социальная незрелость. Соответствует дебильности. После обучения в специальных школах или классах, находящихся при массовых школах, или после обучения и воспитания в домашних условиях многие из них социально адаптируются и трудоустраиваются.

2. Дети со средней выраженностью отсталости (имбецильность) — уровень интеллектуального развития (IQ) составляет от 20 до 50 условных единиц. Уровень социального функционирования ограничен пределами семьи и специальной группы. Это недоразвитие средней тяжести.

Отставание в развитии понимания и использовании речи, навыков самообслуживания и моторики, заметное с раннего возраста. В школе развиваются только базисные навыки при постоянном специальном педагогическом внимании (специальные школы). В зрелом возрасте также нуждаются в надзоре. Речевой запас достаточен для сообщения о своих потребностях. Фразовая речь слабо развита. Они усваивают небольшое количество слов. При недоразвитии речи может быть достаточным ее понимание при невербальном сопровождении. Часто сочетается с аутизмом, эпилепсией, неврологической патологией.

Мышление на низком уровне. Отличается непоследовательностью.

Внимание не устойчиво. Возможна хорошая механическая память.

Некоторые из них посещают специальную школу для имбицилов или учатся или воспитываются и обучаются в домашних условиях родителями или приглашенными педагогами. Овладевают порядковым счетом, знают буквы, но не способны писать и читать. Есть небольшие сведения об окружающем мире. Способны овладеть простыми трудовыми навыками. Они безынициативны и не самостоятельны. Эмоции развиты. Их интересы

примитивны, связанные с физическими потребностями. Они обычно живут в семьях. Их трудоустройство затруднено.

Другая группа, с выраженной умственной отсталостью, овладевает лишь навыками самообслуживания и простейшими трудовыми операциями, эти дети часто направляются в интернатные учреждения Министерства социальной защиты населения. Уровень когнитивных способностей (КИ) 20-34, соответствует возрасту 3-6 лет. Уровень социального функционирования низкий. Причины в основном органические. Сочетается с выраженными моторными нарушениями. Сходно с умеренной умственной отсталостью. Возможно развитие коммуникативных навыков. Соответствует глубокой имбецильности (F72).

3. Глубоко умственно отсталые дети (идиотия) - уровень интеллектуального развития (IQ) менее 20 единиц. В большинстве своем пожизненно находятся в интернатах Министерства социальной защиты населения. Некоторые, по желанию родителей, живут в семьях. Не способны к пониманию и выполнению требований или инструкций. Часто недержание мочи и кала. Моторика грубо нарушена. Тяжелые неврологические нарушения. Мышление таких детей практически полностью не развито, возможна избирательная эмоциональная привязанность таких детей к близким взрослым. Речь отсутствует или ограничена нечленораздельными звуками. Речь других не понимают. Способность ходить формируется только к 10 годам. Отсутствует познавательная деятельность, не умеют плакать и смеяться, не реагируют на боль.

При идиотии легкой и средней степени узнают родителей. При глубокой идиотии реакции на окружающий мир извращены (не реагируют на окружающую обстановку). Не различают горячего и холодного, съедобного от несъедобного. У них нет понятия о глубине, высоте, опасности [38,39].

В нашей работе мы остановимся на изучении детей с легкими степенями умственной отсталости (дебильность).

Далее рассмотрим особенности психики детей с умственной отсталостью, они исследованы достаточно полно и нашли отражение в специальной литературе (Л.В. Занков, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьев, Е.М. Старобина, Ж.И. Шиф и др.).

Уровень развития внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью весьма низок. Они смотрят на объекты, не замечая отдельных элементов, многое не улавливают из того, о чем говорит педагог.

Восприятие и ощущения формируются замедленно. Низкий темп зрительного восприятия, ограничивает ориентировку в пространстве. Дети недостаточно воспринимают глубину плоских изображений, не умеют всматриваться, искать, находить какие-либо объекты. Из-за несовершенства анализа и синтеза, которым необходимо обучать специально, восприятие сложных объектов затруднено.

Для детей с умственной отсталостью характерно нарушение памяти. Наиболее полно они запоминают реальные объекты, менее успешно их изображения, хуже всего слова, при этом объем запоминаемого материала безграничен, однако характерно быстрое его забывание, чтобы прочно усвоить новые знания, им необходимо значительно большее число повторений, чем детям с нормальным развитием.

Нарушение мышления характерно для всех лиц с интеллектуальной недостаточностью, поэтому процесс анализа не целенаправлен, хаотичен. При анализе предметов они выделяют мало существенных признаков. В процессе синтеза отражаются недостатки предшествующего анализа, поэтому соединяют разнородные объекты, нарушают логическую последовательность во взаимности фактов, явлений.

Задержка активной речи сочетается с нарушением ее понимания, резким сужением объема разговорно-бытовой речи и общей психической заторможенностью. Словарный запас незначителен, они редко пользуются глаголами, прилагательными, союзами.

Наряду с общим недоразвитием эмоциональной жизни имеются некоторые болезненные проявления чувств – дисфория (эпизодическое расстройство настроения), которая наступает без связи с реальными обстоятельствами. Дисфория проявляется в неожиданной угнетенности состояния, мрачности, порой злобности. Другой формой эмоционального нарушения является апатия, вызванная утомлением или заболеванием.

Также для особых детей свойственны низкий уровень общественных отношений, элементарность развития мировоззренческих взглядов, не критичность в отношении к себе, неумение отстаивать нравственные позиции, беспринципность, двойственность поступков, отсутствие целеустремленности. Низкий уровень развития духовных и общественных потребностей способствует возникновению ограниченности взглядов, а из-за недоразвития воли они действуют импульсивно, не умеют преодолевать трудности, нерешительны, легко поддаются внушению.

Дети с легкой умственной отсталостью в дошкольном возрасте часто неотличимы от детей группы «норма», несмотря на видимую задержку развития. Они усваивают навыки общения и самообслуживания, у них минимально отставание развития чувствительного восприятия. При благоприятных условиях к позднему подростковому возрасту они усваивают программу 5-6 классов обычной школы, в дальнейшем могут справиться с посильной работой, не требующей навыков абстрактного мышления, жить и вести хозяйство самостоятельно, нуждаясь в наблюдении и руководстве лишь в ситуациях серьезного социального или экономического стресса. Со снижением абстрактного мышления навыки конкретного характера, особенно личные интересы ребенка, оказываются на первом месте.

Наиболее характерная личностная черта – сниженная самооценка. В большинстве случаев отмечается наличие других психических и поведенческих расстройств, связанные с плохой социальной адаптацией и употреблением ПАВ (психоактивных веществ). Низкий уровень навыков

общения при негативном отношении сверстников повышает уязвимость, ранимость [10].

Для формирования социального опыта необходимо системное обучение детей с использованием психокоррекционных воздействий, развитием ценностных ориентаций, навыков психического контроля.

Особенности детей с умственной отсталостью, рассмотренные в данном параграфе, мы учли при организации работы по формированию основ экологической культуры у младших школьников с нарушением интеллекта.

1.3 Анализ теоретико-практической разработанности проблемы формирования экологической культуры детей с нарушением интеллекта

Формирование экологической культуры личности - сложный, длительный процесс, который должен осуществляться непрерывно на протяжении всего периода школьного обучения, с учетом особенностей разных возрастных этапов развития, индивидуальных и типологических особенностей учащихся. Специфика формирования данного процесса рассматривалась в нашем исследовании применительно к детям с умственной отсталостью, т.е. к учащимся со стойким нарушением познавательной деятельности вследствие органического поражения головного мозга наследуемого или приобретенного характера (Л. С. Выготский, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, Г.Е. Сухарева и др.) [13,15].

Своеобразие познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения школьников с нарушениями интеллекта (В.В. Воронкова, С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, И.Ю. Левченко, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и др.) значительно усложняют процесс экологического образования и воспитания в коррекционной школе, не позволяют им изучить в полном объеме такую сложную, многоаспектную науку как экология, построенную на причинно-следственных зависимостях,

опирающуюся на понимание законов природы, требующую усвоения сложных понятий [32, 42, 48].

Использование в процессе обучения школьников с нарушениями интеллекта методики природоведения для массовых школ малоэффективно (А. А. Рейнмаа; 1983), поскольку не учитываются особенности их познавательной деятельности.

Учитывая вышесказанное, в процессе формирования экологической культуры у умственно отсталых учащихся мы рассматриваем возможность специально организованного коррекционно-педагогического воздействия с целью формирования у них эколого-осознанного поведения, основанного на понимании необходимости бережного отношения к природным объектам.

С нашей точки зрения, применительно к школьникам с нарушениями интеллекта *понятие «экологическая культура» может рассматриваться как сложное, интегрированное образование, реализующееся в процессе экологического обучения и воспитания, и включающее формирование системы элементарных экологических представлений, эколого-осознанного отношения к объектам окружающего мира и навыков природоохранного поведения.*

Для олигофренопедагогики формирование экологической культуры - новое направление, которое в настоящий момент проходит этап становления. Поскольку самостоятельный предмет «Экология» отсутствует в учебном плане специальных (коррекционных) учреждений VIII вида, базовой основой для получения экологических знаний являются предметы естественноведческого цикла: природоведение (5 класс), география и естествознание (6-9 классы), задачами которых являются: сообщение элементарных сведений о реальных предметах, объектах и явлениях живой и неживой природы; объяснение взаимосвязи между отдельными природными явлениями, человеком и природой; формирование диалектико-материалистических взглядов на природу и взаимодействие природы и общества, обогащение личного опыта учащихся в результате проведения систематических наблюдений за природой

и природными явлениями; вооружение необходимыми практическими навыками и умениями, которые возможно использовать в реальной жизни.

Пропедевтическими для изучения данных предметов являются уроки программного курса «Развитие устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности» (1-4 классы), поскольку к моменту поступления в школу детьми с нарушениями интеллекта уже накоплен некоторый жизненный опыт. Первые представления о предметах и явлениях природы в дошкольном возрасте, как правило, бывают неудовлетворительные: искаженные и неполно отражающие действительность. Эти знания уточняются, расширяются и углубляются в процессе начального обучения, тем самым закладываются базовые естественнонаучные представления и понятия [8].

Влияние естественных дисциплин на формирование личности школьника неоднократно отмечали ученые и педагоги как в прошлом, так и в настоящем. Например, Д.И. Писарев подчеркивал важность изучения окружающей природы для развития познавательной деятельности ребенка (логики, мышления, речи, восприятия, внимания и др.), поскольку, с его точки зрения, знания о природе полностью отвечают природным потребностям детского ума, удовлетворяют первые проблески их пытливости, развивают логичность в мышлении, тренируют ум, содействуют наглядному и практическому усвоению логических понятий [22].

Многие отечественные деятели, педагоги и методисты (Н.М. Верзилин, А.Я. Герд, Л.А. Исаенко, М.И. Калинин, Н.К. Крупская, М.Н. Скаткин, К.П. Ягодовский и др.) также указывали на необходимость изучения окружающей природы и отмечали ее влияние на эффективность процесса обучения в образовательных учреждениях [25].

О коррекционной направленности предметов естественного цикла упоминали в своих работах ученые-дефектологи В.В. Воронкова, А.Н. Граборов, Т.Н. Головина, В. А. Грузинская, Г.М. Дульнев, И.Г. Еременко, В.Г. Петрова, В.А. Постовская, А.В. Усвайская и другие. Многие авторы (Е.А.

Ковалева, Т.М. Лифанова, Т.И. Пороцкая, В.А. Постовская, В.Н. Синева, И.А. Сквирская, Е.Н. Соломина, А.А. Сновский, Л.С. Стожок, Е.Д. Худенко, Т.В. Шевырѐва и др.) отмечали воспитательное значение данного блока дисциплин и в той или иной степени затрагивали вопросы природоохранного воспитания школьников с нарушениями интеллекта [40, 42].

О важности и необходимости непосредственного контакта умственно отсталых учащихся с растениями упоминается В.А. Постовской в методических рекомендациях по организации работы на пришкольно-опытном участке.

Вопросы коррекционно-воспитательной работы в процессе знакомства с природой рассматривались в работах К.Г. Муратовой. По ее мнению, формирование у умственно отсталых школьников бережного отношения к природе, как одной из обязанностей человека, является важной задачей нравственного воспитания [23].

Т.Н. Головина [16], говоря о значении экскурсий в младших классах специальной (коррекционной) школы, важной задачей любой экскурсии считала воспитание любви к природе, необходимости беречь и охранять ее, предлагая педагогу обращать внимание учащихся с нарушением интеллекта на красоту окружающего мира, организовывать природоохранные мероприятия. Важность экскурсий в природу как пропедевтического этапа изучения естествознания и географии, неотъемлемым компонентом которых является воспитание любви к ней, понимание ее красоты, подчеркивали и такие авторы, как В.А. Грузинская и Г.В. Мурашов [45].

По мнению В.Н. Синева и Л.С. Стожок, важной задачей курсов изучения географии и естествознания является воспитание у умственно отсталых учащихся любви к природе, бережного, гуманного отношения к ней [39].

Необходимость природоохранного воспитания умственно отсталых школьников неоднократно подчеркивалась в работах Т.И. Пороцкой. Например, она рекомендовала учителям и воспитателям уделять особое

внимание соблюдению школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения, правил поведения в лесу; предупреждать их о недопустимости поломки и вырубке деревьев, засорения лесов, разорения муравейников и птичьих гнезд, об уголовной ответственности за нарушение правил лесопользования. В качестве методов экологической направленности Т.И. Пороцкая предлагала использовать беседы, экскурсии, практическую природоохранную деятельность (посильное участие в охране и восстановлении природы, в озеленении, в охране зеленых насаждений от поломки, вытаптывания, от насекомых-вредителей, помощь поврежденным деревьям, полив растений и т. п.). Автор указывала, что работа по охране природы органически связана с краеведением и проводится учителем и воспитателем на протяжении всего времени обучения в специальной (коррекционной) школе [39].

Выраженная экологическая направленность прослеживается в методическом пособии А.В. Усвайской «Система занятий по разделу «Комнатные растения» в младших классах вспомогательной школы». Хотя термин «экология» автором и не используется, растение рассматривается как целостный живой организм, которому для роста требуются определенные условия: вода, свет и т.д.; проводится параллель между частями тела человека и растения, что способствует установлению взаимосвязи «человек-природа», показывает необходимость бережного отношения к ним, раскрывает значение растений в жизни человека [25].

Особенности усвоения общего понятия взаимосвязи природы и общества на уроках географии в коррекционной школе рассматривались Е.И. Липецкой [13]. Значение уроков географии для показа умственно отсталым детям красоты и гармонии окружающего мира, воспитания у них бережного, гуманного отношения к природе, подчеркивалось А.Г. Григорьянц. География, с точки зрения автора, способствует приобретению элементарных знаний и умений по охране окружающей среды. На уроках у учащихся должны

вырабатываться убеждения в том, что познание природы позволяет людям разумно ее использовать, преобразовывать, охранять [10].

Анализ литературных источников указывает на отсутствие в специальной педагогике 50-80-х годов XX века термина «экология»; вместо него авторами использовались такие понятия, как «природоохранительное воспитание», «воспитание любви к природе», «воспитание бережного отношения к природным ресурсам» и др.

В конце XX - начале XXI века интерес к проблеме экологического образования и воспитания детей с отклонениями в развитии значительно возрос. В ряде исследований отечественных дефектологов (Л.Б. Баряева, Е.А. Екжанова, Е.М. Калинина, А.А. Катаева, Ю.П. Кондратьева, Н.Г. Морозова, Л.П. Носкова, Е.А. Стребелева и др.) освещалась необходимость целенаправленного ознакомления с природой умственно отсталых детей дошкольного возраста. Например, в диссертационном исследовании Р.А. Афанасьевой, посвященном проблеме ознакомления с явлениями и объектами неживой природы умственно отсталых детей дошкольного возраста, одним из направлений работы является воспитание эмоционального, бережного отношения к природе, желания приносить пользу окружающему миру [8].

Некоторые публикации практического характера содержат отдельные сведения по проблеме экологического образования в специальной школе для слабовидящих детей (В.И. Воробьева, В.Г. Зубарев, М.В. Улемаева, Б.К. Тупоногов, Ж.Е. Оразбаев и др.).

Необходимость природоохранного воспитания школьников с нарушениями интеллекта при изучении курса «Естествознание» рассматривается в работах Л.А. Спивак, Е.Д. Худенко, а также в публикации А.Н. Гамаюновой. Данными авторами уточняется, что естествознание дает возможность вовлечь умственно отсталых школьников в деятельность по охране природы, способствует формированию экологической культуры, необходимой в процессе социальной адаптации выпускников специальных (коррекционных) школ [36].

Значение экологического воспитания умственно отсталых учащихся при изучении географии и естествознания неоднократно подчеркивалось в методических пособиях и статьях Т.М. Лифановой. Участие в природоохранной деятельности, экологических акциях, по ее мнению, способствует формированию у школьников с нарушением интеллекта навыков бережного отношения к природе [24].

Необходимость организации дополнительных занятий по экологии в специальной (коррекционной) школе VIII вида с целью формирования необходимого уровня природоохранных знаний и представлений у школьников с нарушениями интеллекта рассматривается в публикации Л.В. Кмытюк [28].

Важность экологического образования и воспитания учащихся специальных (коррекционных) учреждений VIII вида, обеспечения непрерывности данного процесса, необходимость поэтапной интеграции экологических знаний в содержание различных школьных дисциплин, возможность введения в учебный план данных учреждений факультативного курса «Экология», позволяющего более широко использовать внеклассные формы эколого-ориентированной работы, представлены в диссертационном исследовании и публикациях Т.В. Шевыревой [49].

Проблемы охраны природы находят свое отражение в современных программах и учебниках для специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. Например, в программах дисциплины «Развитие речи» (0-4 классы), под редакцией В.В. Воронковой и И.М. Бгажноковой, наряду с другими, рассматривается задача формирования первоначальных сведений о природоохранительной деятельности человека. В программы включены темы, имеющие прямое отношение к процессу формирования экологической культуры у учащихся с нарушением интеллекта, например: «Редкие растения и их охрана»; «Птицы. Разнообразие птиц. Охрана птиц»; «Животные. Отношение человека к животным» и др.

Программа курса «Природоведение» для 5 класса специальной (коррекционной) школы VIII вида (Т.М. Лифанова, Е.Н. Соломина) ставит своей целью развитие интереса к окружающей природе, воспитание положительного эмоционально-личностного отношения к ней, включает ознакомление умственно отсталых учащихся с основными направлениями природоохранительной работы в таких блоках, как «Наш дом - Земля», «Растительный мир Земли», «Животный мир Земли», «Есть на Земле страна Россия». Ряд тем непосредственно посвящен охране природы.

В недавно вышедшую программу для 5-9 классов коррекционных школ VIII вида (под ред. В.В. Воронковой) в курс «Природоведение» (авторы В.В. Воронкова, Л.В. Кмытюк, Т.В. Шевырёва) включен новый раздел «Экология. Охрана природы» [12].

Анализ учебных программ для старших классов свидетельствует о том, что в них также в последние годы находят широкое отражение проблемы экологического образования и воспитания учащихся с нарушением интеллекта. Так в программе курса «Естествознание» 6-9 классы (авторы Т.М. Лифанова, С.А. Кустова), продолжающего пропедевтические курсы «Живой мир» и «Природоведение», во всех разделах программы («Неживая природа», «Растения», «Животные», «Человек») есть темы, затрагивающие вопросы рационального природопользования, подчеркивается взаимосвязь необходимости сохранения красоты природы и хозяйственной деятельности человека.

В программе курса «География» 6-9 классы (автор Т.М. Лифанова) также подчеркивается необходимость изучения экологических аспектов, описаны некоторые экологические знания, которые должны быть сформированы у учащихся с нарушениями интеллекта, например: «Правила поведения в природе», «Охрана воды от загрязнения», «Экологические проблемы и основные мероприятия по охране природы в России», «Основные мероприятия по охране природы своей области» и др. [22, 23].

Темы, посвященные природоохранному образованию и воспитанию, находят отражение в учебниках и рабочих тетрадях для специальных (коррекционных) школ VIII вида, созданных такими авторами, как А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, Н.Г. Галунчикова, Я.В. Коршунова, Э.В. Якубовская (русский язык); Т.М. Лифанова, Е.Н. Соломина, Т.В. Шевырёва и др. (география, естествознание); О.А. Дубровина, Т.М. Лифанова, Е.Н. Соломина, О.А. Хлебосолова, Е.И. Хлебосолов (природоведение), С.Н. Кремнева, И.А. Терехова, Г.А. Федорова, Е.Д. Худенко (ознакомление с окружающим миром, развитие речи).

Например, в рабочей тетради по географии для 7 класса (автор Т.М. Лифанова) умственно отсталым учащимся предлагаются разнообразные задания и проблемные ситуации, которые способствуют закреплению экологических представлений о растениях, животных, неживой природе, их значении в жизни человека, формируют умения устанавливать причинноследственные зависимости, оценивать поступки окружающих по отношению к природным объектам [34]. В альбоме для 1 класса специальной (коррекционной) школы «Ступеньки к грамоте» Э.В. Якубовской и С.В. Комаровой и в рабочих тетрадях по русскому языку (Э.В. Якубовская и др.) встречаются тексты и задания, имеющие природоохранную направленность. Однако, с нашей точки зрения, количество таких рассказов для систематической работы по формированию экологической культуры умственно отсталых учащихся 1-4 классов явно недостаточно.

Таким образом, в настоящее время в коррекционной педагогике проблема формирования экологической культуры у детей с отклонениями в развитии рассматривается отечественными дефектологами с учетом возрастных критериев: в дошкольном возрасте (Е.М. Калинина, Ю.П. Кондратьева, Н.Г. Морозова, Е.А. Стребелева и др.), в младшем школьном возрасте (И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, Э.В. Якубовская и др.), в средних и старших классах (В.Г. Зубарев, Т.М. Лифанова, Т.И. Пороцкая, В.Н. Синев, Е.Н. Соломина, Б.К. Тупоногов и др.) [13, 32]. Однако, процесс формирования

основ экологической культуры у учащихся с нарушениями интеллекта остается малоизученным: нет разработанной методической системы, отсутствуют программы экологического образования и воспитания умственно отсталых школьников, методические пособия для педагогов, хрестоматии с доступными для данной категории учащихся экологическими произведениями для внеклассного чтения, нет рабочих тетрадей для записей и зарисовок, не показана роль других предметов в данном процессе.

Выводы по 1 главе

Проблема формирования экологической культуры личности всесторонне и глубоко изучалась по отношению к детям, не имеющим отклонений в развитии, однако многочисленные исследования в данной области не учитывают психологические особенности умственно отсталых учащихся, коррекционную направленность процесса обучения и воспитания в специальной школе.

В олигофренопедагогике процесс формирования экологической культуры является малоизученным; отсутствует его методическое обеспечение.

Системных, углубленных исследований особенностей экологических представлений, отношения к природе у школьников с нарушениями интеллекта не проводилось.

Отсутствуют конкретные методические рекомендации для педагогов-дефектологов, раскрывающие направления, структуру и содержание процесса экологического образования и воспитания, возможности использования различных методов экологической направленности в целях формирования основ экологической культуры у учащихся с нарушениями интеллекта.

Всё это позволяет сделать вывод об отсутствии целостного подхода к решению указанной проблемы.

**ГЛАВА 2 ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

2.1 Организация и методика экспериментального исследования

Процесс формирования экологической культуры учащихся с нарушениями интеллекта в настоящее время недостаточно изучен, как в плане исследования уровня экологической культуры учащихся с нарушениями интеллекта, так и в плане воздействия на него.

Многочисленные исследователи и методисты (И.Т. Гайсин, Н.С. Дежникова, С.Д. Дерябо, Г.Е. Залесский, С.Н. Николаева, Н.А. Птицина, В.Я. Левин, и др.) предлагают различные варианты диагностики уровней сформированности экологической культуры у детей, не имеющих отклонений в развитии - опросники, тесты, экологические ситуации и т.д. Однако, вышеназванные методики сложно применить для исследования школьников с нарушением интеллекта, поскольку они требуют относительно сложившихся экологических представлений, способности самостоятельно формировать различные способы поведения в обычных и нестандартных ситуациях, и, на наш взгляд, не всегда позволяют изучить полностью все компоненты понятия «экологическая культура».

С целью изучения базового уровня экологической культуры младших школьников с нарушениями интеллекта, а также условий формирования экологической культуры нами было проведено исследование среди умственно отсталых учащихся младших классов.

Экспериментальной базой исследования являлось КГУ «Специальная школа № 3» г. Астаны (Р. Казахстан). В экспериментальном исследовании участвовало 6 школьников с диагнозом «F 70.9» (умственная отсталость легкой степени без указаний на нарушения поведения).

Экспериментальная диагностическая программа была направлена на определение уровня сформированности компонентов экологической культуры учащихся младших классов, имеющих интеллектуальные нарушения.

В диссертационном исследовании и публикациях С.Н. Николаевой в процессе формирования экологической культуры выделяются две основные категории: экологические знания (представления) и «отношение» к природе, причем вторая категория является ведущей и более широкой. В ходе

констатирующего эксперимента мы изучали обе эти категории у школьников с нарушениями интеллекта, поскольку для данной категории учащихся экологические представления важны не столько сами по себе, сколько как средство формирования эколого-осознанного отношения к природе. Экологические представления вербальны, поэтому их было легче обнаружить при диагностическом исследовании. Отношение выявить было сложнее, так как его проявления разнообразны и не всегда доступны для изучения. Наиболее ярко оно проявлялось в поступках умственно отсталых учащихся по отношению к природе, в их высказываниях и эмоциональных реакциях, менее ярко – в проявлении интереса к познанию окружающего мира, готовности и желании слушать экологические сказки и рассказы, в переживаниях, которые могли быть скрытыми.

С нашей точки зрения, «отношение к природе» аккумулирует в себе знания и эмоции одновременно, содержит не только интеллектуальный, но и эмоциональный, мировоззренческий, поведенческий компоненты. Поэтому методика диагностики компонентов экологической культуры была комплексной, максимально приближенной к реальной жизни, включала, как рекомендует известный педагог С.Н. Николаева, специально организованные проблемные ситуации и наблюдение за реальным поведением школьников в течение некоторого времени.

Рассмотрим предлагаемую методику исследования уровня сформированности экологической культуры у учащихся с нарушениями интеллекта.

I. Беседа.

Целью предложенных учащимся с нарушениями интеллекта вопросов являлось изучение: элементарных экологических знаний и представлений (вопросы 1-6); умений устанавливать причинно-следственные зависимости (вопросы 7-8); самостоятельно накопленного экологического опыта (вопросы 9-10).

1. Как ты думаешь, что такое «экология»?

2. Какие растения, животные нашей местности тебе знакомы?
3. Какие водоемы нашей местности ты знаешь?
4. Какие лекарственные растения нашего края ты знаешь?
5. Как нужно вести себя в природе?
6. Знаешь ли ты, для чего нужна Красная книга? Чёрная книга?
7. Могут ли люди жить без природы? Почему? Выбери один вариант ответа и закончи предложение: А) Могут, потому что...Б) Не могут, потому что...
8. Что будет, если вдруг исчезнет вода на Земле?
9. Приходилось ли тебе оказывать помощь животному или растению? А вредить природе? Приведи, пожалуйста, пример доброго, и, наоборот, отрицательного отношения к природе твоих друзей, знакомых.
10. Как окружающая среда влияет на здоровье человека? Что надо делать, чтобы сохранить свое здоровье?

II. Диагностические задания.

1. Диагностическое задание «Оцени поступок».

Цель: изучить сформированность умения правильно оценить поступки других людей по отношению к природе, понимания необходимости ее охраны, наличие эмоциональной реакции на экологически неправильное поведение.

В данном задании учащимся предлагалось несколько вариантов экологически неправильных по отношению к природным объектам поступков, совершенных детьми. Ребенок должен был оценить каждый поступок и объяснить свою точку зрения.

Инструкция: внимательно послушай рассказ. Правильно ли поступили дети? Объясни, почему ты так думаешь.

1. В конце мая стояла хорошая погода, и после уроков школьники побежали гулять в лес. В лесу цвели ландыши. Дети набрали большой букет нежно пахнущих цветов и принесли в школу, чтобы подарить учителю. Но учитель не обрадовался, а очень расстроился.

2. Однажды во время экскурсии в парке ребята нашли маленького и беспомощного ёжика. Они решили, что он потерялся, и забрали его домой. Но дома ежик стал вялым, грустным, ничего не ел.

3. Осенью ребята отправились в лес собрать ягоды калины. Пете быстро надоело рвать ягоды по одной. Он наломал огромную охапку веток вместе с ягодами, и быстрее всех вернулся домой.

4. Однажды в зарослях густого кустарника ребята нашли гнездо, в котором были маленькие птенчики. Всем хотелось потрогать и погладить малышей, их достали из гнезда и передавали из рук в руки. Потом ребята бережно положили птенчиков обратно в гнездо и ушли.

2. Диагностическое задание «Закончи рассказ».

Цель: выявление стремления и готовности школьников с нарушениями интеллекта участвовать в природоохранной деятельности.

В данном задании ребенку предлагалось закончить предложенный педагогом экологический рассказ.

Инструкция: «Внимательно послушай рассказ. Как ты думаешь, что было дальше?»

Строители уехали, оставив во дворе грязь и мусор. Вечером ребята вышли гулять, но гулять им было негде. Тогда...

3. Диагностическое задание «Лучший отдых для здоровья».

(сконструировано на основе методических разработок И.М. Новиковой).

Цель: выявление представлений учащихся о влиянии экологических факторов на здоровье человека. Ребенку предъявляли 4 картинки, на которых было изображено следующее: 1) оживленная улица города с большим количеством транспорта; 2) продуктовый магазин; 3) парк (сквер); 4) люди, смотрящие телевизор.

Инструкция: «После уроков ребятам надо хорошо отдохнуть. Отдохнуть можно по-разному: можно погулять в городе, вдоль шоссе, и посмотреть на проезжающие машины; можно пойти с учителем (родителями) в парк или сквер; можно отправиться в магазин за продуктами; можно не ходить на улицу,

а дома посмотреть телевизор. Посмотри на картинки и скажи, как лучше отдохнуть? Объясни свой выбор».

4. Диагностическое задание «Как помочь растениям?»

(сконструировано на основе методических разработок И.М. Новиковой).

Цель: выявить поведенческие реакции учащихся с нарушениями интеллекта в специально организованной ситуации, когда природным объектам, находящимся в непосредственной близости от них, необходима помощь.

В данной ситуации, кроме учителя, участвовал ещё один взрослый (завуч, директор, другой педагог). Во время первого урока он заходил в класс и, обращаясь к учителю, громко говорил: «Что-то ваши цветы на подоконнике совсем завяли. Наверное, их надо полить». Учитель тоже замечал: «Да, цветы плохо выглядят, надо о них позаботиться». Диалог был достаточно громким, чтобы привлечь внимание детей. В течение дня педагог наблюдал за реакцией детей на данную ситуацию, обращая внимание на разговоры, поступки, фиксируя любое проявление заинтересованности по отношению к указанным объектам. Если реакция отсутствовала, на следующий день диалог повторяли с участием другого взрослого.

5. Наблюдения за детьми во время прогулок, экскурсий и в свободном общении были направлены на изучение отношения учащихся к природным объектам; они включали наблюдения за поведением учащихся, соблюдением правил поведения в природе; наличием познавательного интереса к окружающему миру.

III. Методика определения нравственно-экологической позиции личности, целью которой было определение отношения школьника с нарушениями интеллекта к природному окружению и к самому себе. При этом мы опирались на исследования И.В. Цветковой, выделившей четыре качественно различных варианта нравственно-экологической позиции у детей, не имеющих отклонений в развитии, и рассмотрели данные позиции применительно к школьникам с нарушениями интеллекта.

1. Негативно-деструктивная позиция характеризуется проявлениями агрессии, жестокости по отношению к природным объектам, отсутствием интереса к познанию природы, отказом соблюдать необходимые экологические нормы и правила, участвовать в природоохранной деятельности. Общение с такими детьми в ходе экспериментальной работы показало, что они, в большинстве, требуют индивидуальной работы, участия психолога, так как имеют дополнительные проблемы: учебные, семейные или адаптационного характера.

2. Равнодушно-созерцательная позиция характеризуется несформированностью эмоциональных реакций, необходимых для взаимодействия с природой, неумением ребенка контактировать с растениями и животными. Для включения такого ученика в творческую, природоохранную деятельность требуются дополнительные стимулы (соревнование с одноклассниками, оценка в дневнике, похвала взрослых и т.п.), он не стремится контролировать свои поступки по отношению к природным объектам. Соблюдение экологических норм и правил воспринимается не более чем одно из требований взрослых.

3. Пассивно-сочувственная позиция школьников основана, как правило, на их бедном экологическом опыте, который недостаточно определяет эмоционально-поведенческие реакции во взаимодействии с окружающим. Эти учащиеся не проявляют желания взаимодействовать с природными объектами, создавая впечатление равнодушия и отчужденности от окружающего. Пассивность позиции выражается в том, что нормой поведения учащиеся считают «не причинить вреда природе и людям», но не «оказать помощь», «встать на защиту природы» и т.п.

4. Активно-добротворческая позиция характеризуется наличием позитивного опыта природоохранной деятельности. Учащиеся, занимающие данную позицию, способны «дружить» с животными и растениями, самостоятельно находить объекты приложения сил, обладают элементарными умениями и навыками природоохранной деятельности, проявляют

познавательный интерес к окружающему миру. Им свойственны элементарные эстетические чувства, потребность отразить свои впечатления об окружающем мире в доступных видах творчества. Кроме того, для них характерны попытки воздействия на других людей (родителей, близких, одноклассников) с целью вовлечения последних в экологическую деятельность либо предотвращения нежелательных поступков. При этом активность мотивирована заботой об окружающем, а не тем, чтобы заработать похвалу взрослых.

Для изучения параметров нравственно-экологической позиции учащихся с нарушением интеллекта мы разработали методику, включающую вопросы экологического содержания и 4 варианта ответов. Каждый вариант соответствовал определенному типу позиции по отношению к природе:

А - негативно-деструктивная позиция. Б - равнодушно-созерцательная позиция. В - пассивно-сочувственная позиция. Г - активно-добротворческая позиция.

Данная методика в младших классах использовалась в устном виде, учащиеся отмечали «галочкой» правильный с их точки зрения ответ. Преобладающий тип позиции определялся путем подсчета количества ответов (А, Б, В, Г).

IV. Методики экологической психодиагностика «Альтернатива», целью которой было выяснить отношение к природным объектам у учащихся с нарушением интеллекта. Данная методика, разработанная С.Д. Дерябо и В.А. Левиным для школьников, не имеющих отклонений в развитии, была адаптирована нами с учетом познавательных возможностей учащихся с нарушением интеллекта, путем упрощения вопросов, замены незнакомых учащимся терминов, исключения словассоциаций, не имеющих диагностической ценности и направленных на отвлечение внимания [48].

Цель данной методики - изучение типа мотивации по отношению к природным объектам.

Авторами методики выделяется четыре типа мотивации взаимодействия с природными объектами: **эстетический** (природа - объект красоты), **когнитивный** (природа - объект знаний), **практический** (природа - объект практической деятельности) и **прагматический** (природа - объект пользы для человека).

Данная методика использовалась нами в устном виде при исследовании младших школьников с нарушениями интеллекта.

Испытуемому предлагалось, ответив на вопрос, выбрать «более подходящий для него» вариант вида деятельности. Инструкция была следующей: «Внимательно послушай вопрос и выбери тот ответ, который тебе больше нравится. Отвечай быстро, не раздумывая долго».

Предпочитаемый вид деятельности позволял судить о характере мотивации взаимодействия с природой. Всего учащимся с нарушением интеллекта предлагалось 10 вопросов, в каждом было по 2 варианта ответа, которые составлялись таким образом, чтобы каждый тип мотивации встречался 5 раз.

1. Для своего аквариума ты хотел бы завести рыбок:

А - с красивой окраской; Б - с интересным поведением.

2. Более подходящее для тебя занятие:

А - собирать лекарственные растения; Б — изучать и рассматривать растения.

3. На уроках тебе больше нравится слушать рассказы учителя:

А - о строении животных; Б - о том, как ухаживать за животными.

4. В Ботаническом саду ты, скорее всего:

А - будешь любоваться необычными растениями; Б - захочешь получить отросток для выращивания дома.

5. Просматривая книгу о грибах, ты больше обратишь внимание:

А - на то, как они устроены; Б - на то, как их лучше сохранить на зиму.

6. Работая на пришкольном участке, ты бы хотел вывести новые сорта:

А – цветов; Б – овощей или фруктов.

7. Ты бы завел собаку:

А - чтобы ухаживать за ней; Б - для охраны квартиры.

8. Тебе больше нравится, когда тебе читают (читать самому):

А — книгу о неизвестных растениях или животных; Б — книгу, которая учит ухаживать за растениями или животными.

9. Если бы ты работал в лесном хозяйстве, то тебе больше бы понравилось:

А - следить за ростом и развитием растений; Б — руководить заготовкой древесины.

10. Если тебя пригласят провести выходной день на даче, где есть фруктовый сад, то ты поехал бы туда:

А - весной, когда цветут деревья; Б - осенью, когда созревают плоды.

Специальный ключ (таблица 2) позволяет отнести выбранный ответ к тому или иному типу мотивации, где Э - эстетический тип мотивации; К - когнитивный тип мотивации; П - практический тип мотивации; Пр - прагматический тип мотивации.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А	Э	П	К	Э	К	Э	П	Э	К	Э
Б	К	К	П	П	Пр	Пр	Пр	П	Пр	Пр

Мы подсчитали количество ответов по каждому типу, определили его процентное отношение и присвоили ранг: от 1 до 4. Тип мотивации, получивший наибольший удельный вес (I ранг), интерпретировался как ведущий.

Анализ многочисленных подходов к содержанию понятия «экологическая культура» (И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, Г.Н. Каропа, А.Н. Захлебный, А.П. Сидельковский, Т.П. Южакова, Л.А. Реут, Н.А. Пустовит, Д.Р. Керимова, И.В. Цветкова и др.) позволил нам выделить характеризующие его основные структурные компоненты применительно к умственно отсталым школьникам: когнитивный, эмоциональный, личностный, поведенческий.

Учитывая, что школьники с нарушениями интеллекта отличаются друг от друга по уровню развития познавательной деятельности, мы предположили, что степень сформированности компонентов экологической культуры у них также будет различной, и, частично опираясь на исследования А.Н. Захлебного, Т.А. Маловидченко, И.М. Новиковой, И.В. Цветковой, разработали критерии качественного анализа компонентов экологической культуры у данной категории учащихся.

Таковыми критериями стали:

- **полнота** - наличие и сформированность экологических знаний и представлений об объектах и явлениях окружающего мира: неживой природе, растениях, животных, человеке;
- **системность** - наличие системы представлений, отражающей существенные взаимосвязи человека и окружающей природы;
- **интерес** - наличие и устойчивость интереса к объектам окружающего мира;
- **ответственность** — наличие чувства ответственности при взаимодействии с природными объектами (растениями, животными);
- **эмоциональность** - наличие эмоциональных переживаний при взаимодействии с объектами природы, желания «любоваться природой», отражение увиденного в доступных видах творческой деятельности - поделках, рисунках;
- **отзывчивость** - наличие искреннего сопереживания природным объектам, желания помочь;
- **осознанность** - проявление сознательности по отношению к природе, умение доказать свое суждение, излагать знания своими словами;
- **способность к оценке** - наличие и сформированность способности критически оценивать свои и чужие поступки по отношению к объектам природы, осуждение экологически неграмотного поведения;
- **активность** — проявление активности и самостоятельности в пополнении знаний о природе;

- **инициативность** - инициатива ребенка в деятельности, способствующей охране природы;

- **самостоятельность** - степень самостоятельности ребенка в деятельности, способствующей охране природы;

- **соблюдение экологических правил** - соответствие поведения школьника в природе усвоенным экологическим нормам и правилам.

Данные критерии качественного анализа сформированности компонентов экологической культуры, оцениваемые нами в условных баллах по 5-ти балльной системе в направлении от высшего к низшему, приведены в таблице 3.

Таблица 3 - Критерии качественного анализа компонентов экологической культуры у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости

Критерии	Балл	Степень сформированности
Когнитивный компонент		
Полнота	5	Учащийся имеет некоторые достаточно правильные экологические представления: о неживой природе; о растениях и животных своей местности; о человеке и его хозяйственной деятельности; о необходимости и мерах охраны природы; о правилах поведения в природе.
	4	Экологические представления недостаточно полные и правильные, учащийся частично способен к самостоятельному их сравнению и обобщению; имеются отдельные представления о необходимости и мерах охраны природы; о правилах поведения в природе.
	3	Экологические представления носят элементарный характер. Учащийся не знаком со многими растениями, животными своей местности, затрудняется в их сравнении и обобщении, в определении их значения для человека; практически не сформированы представления о мерах охраны природы и их необходимости.
	2	Экологические представления недостаточно сформированы, отрывочны. Учащийся знаком с единичными природными объектами (растениями, животными) своей местности, затрудняется в их сравнении и обобщении; не знаком с мерами охраны природы и их необходимостью; не может перечислить правила поведения в природе,

		ограничиваясь, как правило, высказыванием, что «надо вести себя хорошо».
	1	Экологические представления учащегося недостаточно сформированы, фрагментарны, связаны с его личным экологическим опытом, по большей части негативным.
Системность	5	У учащегося сформирована система представлений, отражающей существенные взаимосвязи человека и окружающей природы.
	4	Представления учащегося о взаимосвязи человека и окружающей природы носят элементарный, но целостный характер
	3	У учащегося сформированы единичные представления о взаимосвязи человека и окружающей природы.
	2	Имеются отрывочные, бессистемные представления о взаимосвязи человека и окружающей природы, как позитивного, так и негативного характера.
	1	Имеются отрывочные, бессистемные представления о взаимосвязи человека и окружающей природы, которые носят негативный характер.
Активность	5	Учащийся проявляет активность в пополнении знаний о природе, на уроке часто задает вопросы учителю, знаком с художественными произведениями, телепередачами и видеофильмами о природе.
	4	Проявляет эпизодическую активность на уроках развития речи, в основном, в вопросах, связанных с собственным позитивным опытом взаимодействия с природными объектами; по рекомендации педагога может прочитать книгу о природе (самостоятельно или с помощью взрослого), посмотреть телепередачу или фильм.
	3	Самостоятельно активность не проявляет, иногда наблюдается «показная» активность, связанная с внешними стимулами (желание получить хорошую оценку, одобрение педагога). При этом задаваемые учеником вопросы часто не имеют прямого отношения к изучаемому объекту или явлению. Чтение художественной литературы о природе, просмотр видеофильмов и телепередач также напрямую связаны с дополнительными стимулами.
	2	Ученик не проявляет активности и самостоятельности в пополнении знаний о природе, на уроках не задает вопросов, не интересуется художественной литературой, телепередачами и видеофильмами о природе.
	1	Отсутствует желание узнавать что-то новое об объектах и явлениях природы, часто наблюдаются явления равнодушия, негативизма по отношению к изучаемым объектам природы, ученик способен

		«назло» учителю намеренно причинить вред природе, открыто демонстрирует свою неприязнь.
Эмоциональный компонент		
Ответственность	5	Наличие достаточно высокого чувства ответственности при взаимодействии с природными объектами (растениями, животными).
	4	Ответственность по отношению к природным объектам возникает эпизодически.
	3	Учащийся недостаточно ответственно относится к поручениям, связанным с природными объектами (растениями, животными).
	2	Чувство ответственности по отношению к природным объектам не сформировано, учащийся выполняет поручения, связанные с уходом за растениями и животными, только при наличии дополнительных стимулов (например, боязни получить плохую отметку).
	1	Чувство ответственности по отношению к природным объектам не сформировано, учащийся отказывается выполнять любые поручения, связанные с природными объектами.
Эмоциональность	5	Наличие устойчивых и достаточно выраженных эмоциональных переживаний от созерцания природы, присутствует желание «любоваться природой», у учащегося возникает желание воплотить увиденную красоту природы в доступных ему видах творческой деятельности - поделках, рисунках.
	4	Отношение ко многим объектам природы эмоционально окрашено, ученик может назвать как «любимые», так и «ненужные» объекты природы, имеются некоторые представления о красоте природы; желание участвовать в творческой деятельности, связанной с природой, выражено слабо.
	3	Эмоциональное отношение к природным объектам и явлениям выражено слабо, представления о красоте природы отрывочны; нуждается в дополнительных стимулах со стороны педагога, наводящих вопросах специально организованном наблюдении; обычно не возникает желания выразить свои впечатления в творческой деятельности.
	2	Эмоциональное отношение к объектам окружающего мира не сформировано, учащиеся демонстрируют равнодушие по отношению к природе. Отсутствует желание выразить свои чувства в творчестве.
	1	Наблюдаются негативные эмоции по отношению к любым природным объектам, отказ от любой творческой деятельности, связанной с восприятием природы.

Отзывчивость	5	Присутствует искреннее сопереживание, чуткость и отзывчивость по отношению к растениям и животным, желание общаться с ними, при выполнении поручений педагога.
	4	Учащийся способен эпизодически проявлять чуткость, отзывчивость по отношению к «любимым» объектам природы, проявляет желание общаться с ними, часто нуждаясь в направленной помощи и подсказке педагога.
	3	Способности к сочувствию, сопереживанию по отношению к природным объектам, желание общаться с ними выражены слабо; быстро теряет к ним интерес. Требуется постоянный контроль педагога.
	2	Равнодушие по отношению к природным объектам, нежелание помочь, выполнять поручения, связанные с уходом за ними. При наличии условий выгоды часто наблюдается «показное» сопереживание, не согласующееся с реальными поступками
	1	Характерно равнодушное, жестокое обращение с представителями животного и растительного мира, негативное отношение к окружающей природе; отказ помогать растениям и животным, попавшим в беду.
Личностный компонент		
Осознанность	5	Сформированы представления о значимости и ценности природы, учащийся может доказать свое суждение, изложить имеющиеся знания своими словами.
	4	Недостаточно полное понимание значимости и ценности природы. У учащегося сформированы некоторые представления о необходимости охраны природы, но эти представления не всегда осознанны, поэтому часто не соответствуют его поступкам; некоторые из них он способен изложить своими словами, частично доказать правильность своих суждений, допуская при этом ошибки.
	3	Представления учащегося о значимости и ценности природы для человека, необходимости ее охраны разрозненны, не систематизированы, изложение их своими словами, доказать правильность собственных суждений возникает лишь эпизодически, при целенаправленной помощи педагога.
	2	Отсутствует осознанное понимание значимости и ценности природы, характерно наличие заученных речевых «штампов» экологических норм и правил поведения без понимания их сути, которые не находят отражения в поступках ребенка по отношению к природе. Преобладающим является утилитарнопотребительское отношение к природе.

	1	Наряду с отсутствием осознанного понимания значимости и ценности природы для человека, необходимости ее охраны, преобладает негативно-деструктивная позиция по отношению к природе. Частично сформированная способность к доказательности собственных суждений имеет ярко выраженную негативную направленность, оправдывая жестокие по отношению к природе поступки учащегося.
Способность к оценке	5	Сформированы некоторые умения критически оценить свои и чужие поступки по отношению к объектам природы, учащийся осуждает неправильное поведение и уничтожение природных объектов.
	4	Редки оценочные суждения собственных поступков, но проявляет озабоченность по поводу отрицательных поступков окружающих.
	3	С помощью педагога эпизодически может оценить поступки других людей по отношению к природным объектам, часто некритично относится к собственным, негативным по отношению к природе, проступкам.
	2	Отсутствуют оценочные суждения как собственных поступков, так и поступков других лиц по отношению к природе.
	1	Отмечается неадекватность в оценке собственных поступков или поступков других людей по отношению к природе: учащийся, как правило, положительно оценивает жестокие, негативные по отношению к объектам природы поступки, как свои, так и окружающих.
Интерес	5	Отмечается устойчивый интерес к объектам и явлениям природы.
	4	Интерес к объектам и явлениям природы присутствует, но носит эпизодический характер.
	3	Интерес к объектам и явлениям природы слабый, неустойчивый.
	2	Интерес к объектам и явлениям природы слабый, неустойчивый, возникает только при наличии дополнительных стимулов: похвала педагога, хорошая оценка и т.д.
	1	Отсутствие позитивного интереса к объектам и явлениям природы. На первый план выступает негативный интерес, деструктивное взаимодействие с объектами и явлениями природы - желание ломать, разрушать и т.д.
Поведенческий компонент		
Инициативность	5	Учащийся постоянно проявляет инициативу при подготовке и проведении экологических мероприятий, с желанием участвует в природоохранной деятельности.

	4	Учащийся эпизодически проявляет инициативу при подготовке и проведении природоохранных мероприятий, в ситуации, связанной с возникшим у него положительным эмоциональным переживанием по отношению к объектам природы.
	3	Учащийся проявляет инициативу на основе подражания другим детям, либо при наличии дополнительных стимулов (хорошая оценка), но потребности в этих мероприятиях нет.
	2	Учащийся инициативы не проявляет, требуются значительные усилия педагога, дополнительные стимулы, чтобы привлечь его к природоохранной деятельности.
	1	Учащийся любыми способами уклоняется от участия в природоохранных мероприятиях, попытки привлечь его со стороны взрослых (учителей, воспитателей), воспринимает негативно, часто высмеивает природоохранную деятельность других детей.
Самостоятельность	5	Учащийся проявляет самостоятельность при подготовке и проведении природоохранных мероприятий на основе понимания их необходимости; переносит в самостоятельную деятельность экологический опыт, усвоенный самостоятельно или с помощью взрослого.
	4	Самостоятельность проявляется эпизодически, под влиянием настроения, эмоционального отношения к природным объектам и наличия интереса к ним. Учащийся способен переносить часть усвоенного экологического опыта в самостоятельную деятельность.
	3	Учащийся проявляет самостоятельность на основе подражания другим детям, либо при наличии дополнительных стимулов (хорошая оценка, одобрение педагога), но осознанности и потребности в этих мероприятиях нет; частично присваивает переданный экологический опыт, но затрудняется переносить его в самостоятельную деятельность
	2	Ребенок самостоятельности не проявляет, старается уклониться от участия в природоохранной деятельности, полученный экологический опыт не переносит в самостоятельную деятельность.
	1	Учащийся негативно реагирует на предложение участвовать в природоохранных мероприятиях, не реагируя, или неадекватно реагируя на дополнительные стимулы со стороны педагога, стремится сделать «назло». Часто пытается помешать другим детям участвовать в подобных мероприятиях, высмеивает их. В самостоятельную деятельность частично переносится только

		негативно-деструктивный, отрицательный экологический опыт.
Соблюдение правил поведения	5	Учащийся хорошо знает правила поведения в природе, у него сформированы необходимые навыки природоохранного поведения.
	4	Хорошее знание правил экологически грамотного поведения в природе не всегда согласуется с поступками учащихся; для их соблюдения необходим периодический контроль со стороны взрослых (педагогов, родителей).
	3	При удовлетворительном знании правил поведения в природе у учащегося нет четко выраженной позиции в поведении, необходим постоянный контроль педагога.
	2	Учащийся практически не может сформулировать правила поведения в природе, ограничиваясь высказываниями «надо вести себя хорошо», «нельзя мусорить» и т.д., не понимает их сути. Соблюдение данных правил возможно только при наличии выгоды (хорошая оценка), и в присутствии взрослых.
	1	У учащегося имеются некоторые отрывочные представления о правилах природоохранного поведения, однако он отказывается их соблюдать, демонстративно в присутствии педагога проявляет жестокость и агрессию по отношению к природным объектам.

На основе выделенных критериев нами были определены **пять уровней** успешности выполнения заданий констатирующего эксперимента, отражающие степень сформированности экологической культуры у учащихся с нарушениями интеллекта.

Относительно высокий уровень: у умственно отсталого школьника сформированы некоторые правильные экологические представления: о неживой природе; о растениях и животных своей местности; о человеке и его хозяйственной деятельности; о необходимости и мерах охраны природы; о правилах экологически грамотного поведения; о наиболее существенных взаимосвязях человека и окружающей природы. Он часто проявляет активность, связанную с усвоением знаний о природе: на уроках задает вопросы учителю, знаком с некоторыми художественными произведениями, телепередачами и видеофильмами о природе. Способен ответственно

относиться к поручениям, связанным с природными объектами (растениями, животными); проявлять искреннее сопереживание, чуткость и отзывчивость по отношению к ним. Окружающий мир вызывает у него достаточно устойчивые эмоциональные переживания, желание воплотить увиденную красоту природы в доступных ему видах творческой деятельности - поделках, рисунках. Может самостоятельно и достаточно правильно оценить свои и чужие поступки по отношению к объектам природы, понимает важность и необходимость ее охраны. Отмечается устойчивый интерес к объектам и явлениям природы, самостоятельность, инициативность при участии в природоохранных мероприятиях и их подготовке; переносит в самостоятельную деятельность экологический опыт, усвоенный самостоятельно или с помощью взрослого. Сформированы необходимые навыки природоохранного поведения.

Достаточный уровень: учащийся имеет недостаточно полные и правильные представления о неживой природе, наиболее распространенных растениях и животных своей местности, частично способен к самостоятельному их сравнению и обобщению; установлению взаимосвязи между ними; имеются отдельные представления о необходимости и мерах охраны природы; о правилах поведения в природе. Эпизодически проявляет активность на уроках развития речи, в основном, в вопросах, связанных с собственным позитивным опытом взаимодействия с природными объектами; по рекомендации педагога может прочитать книгу о природе (самостоятельно или с помощью взрослого), посмотреть телепередачу или фильм. Отношение ко многим объектам природы эмоционально окрашено, способен эпизодически проявлять чуткость, отзывчивость, ответственность по отношению к «любимым» объектам природы, часто нуждаясь в направленной помощи и подсказке педагога; желание участвовать в творческой деятельности, связанной с природой, выражено слабо. Представления о необходимости охраны природы не всегда осознанны, редки оценочные суждения собственных поступков, но проявляет озабоченность по поводу

отрицательных поступков окружающих. Может быть достаточно инициативным и самостоятельным под влиянием настроения, положительного эмоционального отношения к природным объектам и наличия интереса к ним. Способен переносить часть усвоенного экологического опыта в самостоятельную деятельность. Хорошее знание правил экологически грамотного поведения в природе не всегда согласуется с поступками; для их соблюдения необходим периодический контроль со стороны взрослых (педагогов, родителей).

Средний уровень: экологические представления носят элементарный характер. Учащийся не знает многих растений, животных из своего непосредственного окружения, затрудняется в определении их значения для человека; практически не сформированы представления о мерах охраны природы и их необходимости. Выявляются единичные представления о взаимосвязи человека и окружающей природы. На уроках активности не проявляет, иногда наблюдается «показная» активность, связанная с внешними стимулами (желание получить хорошую оценку, одобрение педагога). При этом задаваемые учеником вопросы часто не имеют прямого отношения к изучаемому объекту или явлению. Чтение художественной литературы о природе, просмотр видеофильмов и телепередач также напрямую связаны с дополнительными стимулами. Учащийся недостаточно ответственно относится к поручениям, связанным с природными объектами (растениями, животными). Эмоциональное отношение к природным объектам и явлениям выражено слабо, представления о красоте природы отрывочны; интерес к объектам и явлениям природы слабый, неустойчивый; нуждается в дополнительных стимулах со стороны педагога, наводящих вопросах, специально организованном наблюдении; обычно не возникает желания выразить свои впечатления в творческой деятельности. Природа выступает, в основном, в качестве объекта, приносящего пользу человеку. Часто недостаточно критично относится к собственным, негативным по отношению к природе, проступкам. Проявляет инициативу и самостоятельность на основе

подражания другим детям, либо при наличии дополнительных стимулов (хорошая оценка), не испытывая потребности участвовать в экологических мероприятиях. Частично присваивает переданный экологический опыт, но затрудняется переносить его в самостоятельную деятельность. При удовлетворительном знании правил поведения в природе у учащегося нет четко выраженной позиции в поведении, необходим постоянный контроль педагога. Чаще всего занимает пассивно-сочувственную позицию по отношению к природе: «не навредить», но и «не оказать помощь».

Низкий уровень: экологические представления недостаточно сформированы, отрывочны. Учащийся знаком с единичными природными объектами (растениями, животными) своего ближайшего окружения, затрудняется в их сравнении и обобщении; не знаком с мерами охраны природы и их необходимостью; не может перечислить правила поведения в природе, ограничиваясь, как правило, высказыванием, что «надо вести себя хорошо». Имеются фрагментарные представления о взаимосвязи человека и окружающей природы, как позитивного, так и негативного характера. Школьник не проявляет активности и самостоятельности в пополнении знаний о природе, на уроках не задает вопросов, не интересуется художественной литературой, телепередачами и видеофильмами о природе. Не сформированы чувство ответственности по отношению к природным объектам, эмоциональное, бережное отношение к ним; налицо проявление равнодушно-созерцательного отношения к природе. При наличии условий выгоды часто наблюдается «показное» сопереживание, наличие заученных в виде «штампов» правил экологически грамотного поведения, которые не находят отражения в реальных поступках ребенка; характерно утилитарнопотребительское отношение к природе. Отсутствуют оценочные суждения, как собственных поступков, так и поступков других лиц по отношению к природе. Интерес к объектам и явлениям природы слабый, неустойчивый, возникает только при наличии дополнительных стимулов: похвала педагога, хорошая оценка и т.д. Школьник не проявляет инициативы

и самостоятельности, требуются значительные усилия педагога, дополнительные стимулы, чтобы привлечь его к природоохранной деятельности. Полученный экологический опыт не переносится в самостоятельную деятельность.

Деструктивный уровень: экологические представления учащегося с нарушениями интеллекта недостаточно сформированы, фрагментарны, как правило, носят негативный характер. Отсутствует познавательная активность, позитивный интерес к объектам и явлениям окружающего мира, на первый план выступает негативный интерес - желание ломать, разрушать и т.д. Ученик способен «назло» учителю намеренно причинить вред природе, открыто демонстрирует свою неприязнь. Не сформирована ответственность, самостоятельность, любыми способами уклоняется от участия в природоохранных мероприятиях, попытки привлечь его со стороны взрослых (учителей, воспитателей), воспринимает негативно, часто высмеивает природоохранную деятельность других детей, пытается им помешать. Преобладает негативно-деструктивная позиция по отношению к природе. Отмечается неадекватность в оценке поступков по отношению к природе: учащийся, как правило, положительно оценивает жестокие, негативные по отношению к объектам природы поступки, как свои, так и окружающих. В самостоятельную деятельность частично переносится только негативно-деструктивный, отрицательный экологический опыт.

Необходимо отметить, что в большинстве исследований за точку отсчета принимается нулевой уровень сформированности экологической культуры. Однако, по мнению некоторых авторов (Т.А. Маловидченко, И.В. Цветкова), следуя традиционному делению уровней воспитанности на «высокий», «средний» и «низкий», важно учитывать не только положительные, но и отрицательные действия школьников по отношению к объектам окружающей среды. Поэтому, опираясь на исследования И.В. Цветковой, которая выделила эту позицию, в данном исследовании мы впервые охарактеризовали категорию умственно отсталых учащихся с так называемым «деструктивным» уровнем

экологической культуры, поскольку они имеют некоторые существенные отличия от учащихся с низким уровнем.

Мы понимаем определенную условность предлагаемых уровней, поскольку в некоторых случаях у учащихся с нарушением интеллекта могут присутствовать признаки нескольких уровней одновременно. Составленная нами таблица критериев качественного анализа компонентов экологической культуры (таблица 3) способствовала преодолению неоднозначности трактовки показателей сформированности экологической культуры, поскольку позволяла качественно оценить признаки проявления, того или иного уровня у каждого конкретного исследуемого.

При оценке выполнения заданий условным баллом оценивался каждый из выделенных критериев. Индивидуальная оценка сформированности показателей экологической культуры по каждому конкретному заданию диагностического комплекса позволила нам оценить в баллах уровни сформированности компонентов экологической культуры школьников с нарушениями интеллекта.

2.2 Исследование сформированности компонентов экологической культуры у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Рассмотрим результаты диагностической работы.

I.Беседа была направлена на выявление элементарных экологических знаний и представлений учащихся с нарушениями интеллекта о растениях, животных, водоемах своей местности, правилах поведения в природе, умений устанавливать причинно-следственные зависимости; самостоятельно накопленного экологического опыта, умения оценить свои и чужие поступки по отношению к природе.

Результаты, полученные в ходе беседы, позволили установить следующее: школьникам с нарушениями интеллекта знакомо слово

«экология», но объяснить значение этого понятия большинство из них не смогли. Некоторые ребята отвечали, что это «о человеке» или «о растениях, животных» или «что-то про природу», но объединить все эти понятия в единое целое они не пытались. Не прозвучало также слово «охрана». Такие ответы мы относили к низкому уровню сформированности экологической культуры.

Другие учащиеся ответили, что «экология - это охрана природы», но под охраной они понимают только отрицание негативного «не рвать, не ломать, не убивать, не сорить и т.д.», не высказывая позитивных предложений, таких как «сажать, ухаживать, очищать, заботиться, помогать». Таких учащихся мы отнесли к среднему уровню сформированности экологической культуры. У отдельных ребят, которые имели некоторые представления и о позитивной экологической деятельности человека: «можно подкармливать птиц зимой», «ухаживать за животными», мы определили достаточный уровень сформированности экологической культуры.

Ответы на вопросы «Какие растения, животные нашей местности, водоемы тебе знакомы?» позволили выявить, что умственно отстающие школьники затрудняются в классификации растений и животных (испытывают сложности в отнесении объектов к тому или иному виду, классу), не имеют четких знаний о том, где обитают (произрастают) те или иные представители флоры и фауны. Большинство учащихся перечисляли все известные им деревья и кустарники вне зависимости от места их произрастания, а животных - вне зависимости от среды обитания. Наибольшие затруднения отмечались при назывании травянистой растительности, также многие не дифференцировали понятия «кустарник», «трава», «дерево».

Учащихся, которые знали и называли 3-6 названий растений, животных своей местности, с трудом, но различали понятия «деревья», «кустарники», «травы», «дикие животные», «домашние животные», приводили 1-2 названия водоемов своей местности, называли 1-2 лекарственных растения (в основном, это ромашка, подорожник), мы отнесли к среднему уровню.

На простой вопрос «Как нужно вести себя в природе?» почти половина учащихся ответить не смогли, отвечали «не знаю» или «не помню», либо не смогли сформулировать правила поведения в природе, отвечая «надо вести себя хорошо», «надо слушаться взрослых», мы отнесли к низкому уровню сформированности экологической культуры.

Вопросы «Может ли человек прожить без природы?» и «Что будет, если вдруг исчезнет вода на Земле?» были направлены на изучение представлений учащихся с нарушениями интеллекта о значении окружающей среды в жизни человека и животных, умений устанавливать причинноследственные зависимости. Выяснилось, что многие учащихся не смогли дать правильный ответ на эти вопросы. Данную группу учащихся мы отнесли к низкому уровню сформированности экологической культуры.

Школьников с нарушениями интеллекта, которые имели некоторые представления о значении природы в жизни человека, о чем свидетельствовали их ответы: «природа дает нам еду, воду», «деревья очищают воздух», «можно грибы собирать в лесу» и т.д., а также способны были частично осознать последствия исчезновения воды на Земле: «растения засохнут», «нечего будет пить», мы отнесли к среднему уровню.

К среднему уровню сформированности экологической культуры мы отнесли 1 ребенка, который смог привести несколько примеров участия в природоохранной деятельности: «делали кормушки», «кормили птиц зимой», «сажали цветы возле школы», «накормили бездомную кошку», «вместе с родителями собирали мусор в парке», а также имел не только отрицательный, но и положительный экологический опыт, приводя отдельные примеры доброго отношения к природе своих родителей, друзей или знакомых: «ухаживали за животными», «посадили цветы около дома», «мама посадила на даче яблони», «приютили бездомного котенка», «кормили птиц». В то же время учащиеся признавались, что иногда совершают негативные по отношению к природе поступки - жгут костры, вытаптывают газоны, разбрасывают мусор, подражая действиям окружающих.

Необходимо отметить, что все исследуемые учащиеся имели отрицательный экологический опыт, регулярно наблюдая негативные поступки по отношению к природе со стороны окружающих: «видели, как мальчишки жгут костры», «сломали дерево», «оставили после себя кучу мусора», «мучили бездомную кошку», и т.д.

При проведении беседы нам встретился учащийся, который высказывал негативизм по отношению к природе, отказывался отвечать на многие вопросы, положительно оценивал негативные поступки по отношению к природе, совершенные им самим, или окружающими, с удовольствием рассказывал, как он «поломал все кусты возле дома», «привязал банку кошке к хвосту», «убивал жаб и лягушек», демонстрировал потребительское отношение к природным объектам. Такого учащегося мы отнесли к деструктивному уровню.

Наглядно результаты, полученные с помощью беседы, представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Распределение ответов учащихся на вопросы беседы по уровням сформированности экологической культуры (кол-во человек.)

Уровни экологической культуры	Количество человек
Относительно высокий	–
Достаточный	–
Средний	1 (16,6 %)
Низкий	4 (66,8 %)
Деструктивный	1 (16.6%)

Анализ ответов учащихся с нарушением интеллекта на вопросы беседы показал, что преобладающими являются низкий уровень сформированности экологической культуры. Элементарные экологические знания и представления исследуемых учащихся характеризуются неполнотой, фрагментарностью, нечеткостью, недостаточной обобщенностью и несформированностью основных естественнонаучных понятий. Все

исследуемые учащиеся имеют житейский опыт взаимодействия с окружающей средой, по большей части негативного характера, их представления о значении природы в жизни человека, влиянии факторов окружающей среды на здоровье человека, а также умение анализировать с позиции бережного отношения к природе свои поступки и поступки других людей сформированы недостаточно.

Наибольшие затруднения вызвал вопрос о влиянии на здоровье природных факторов, а также вопросы, требующие умения устанавливать причинноследственные зависимости, что, на наш взгляд, свидетельствует не только об их интеллектуальных нарушениях, но и об отсутствии необходимых экологических знаний, умений и навыков.

II. Диагностические задания.

1. Диагностическое задание «Оцени поступок» было направлено на изучение сформированности у учащихся с нарушениями интеллекта умения правильно оценить поступки других людей по отношению к природе, понимания необходимости ее охраны, наличие эмоциональной реакции на экологически неправильное поведение. В данном задании учащимся предлагалось несколько вариантов экологически неправильных по отношению к природным объектам поступков, совершенных детьми. Ребенок должен был оценить каждый поступок и объяснить свою точку зрения.

Результат качественного анализа ответов учащихся показал следующее: эмоционально и правильно отреагировали на «экологически неправильные» поступки, заявив, что «так делать нельзя», «это неправильно», «нельзя птенчиков брать», «ландыши рвать запрещено» почти половина детей, продемонстрировав усвоенные на уроках в качестве «штампов» экологические запреты; однако только отдельные ребята смогли частично объяснить суть данных запретов: «ландышей осталось мало», «если ломать ветки, дерево погибнет». Эти ответы мы отнесли к среднему уровню экологической культуры.

Данное диагностическое задание позволило выявить у учащихся с нарушением интеллекта недостаточную сформированность представлений о грамотном поведении в окружающей среде, и связанные с этим ошибки при оценке поступков, связанных с деятельностью в природе. В ответах учащихся правила поведения в природе проявляются в виде заученных «речевых штампов», без понимания их сути.

2. Диагностическое задание «Закончи рассказ» было направлено на выявление стремления и готовности школьников с нарушениями интеллекта участвовать в природоохранной деятельности. В данном задании педагог предлагал учащемуся закончить начатый им экологический рассказ: «Строители уехали, оставив во дворе грязь и мусор. Вечером ребята вышли гулять, но гулять им было негде. Тогда...».

Анализируя результаты выполнения задания, мы не учитывали критерии оценки правильности составления рассказа, такие, как логичность, законченность, развернутость высказываний, а старались выявить у учащегося желание участвовать в природоохранной деятельности.

Присутствие в рассказе негативно-деструктивного отношения к окружающей среде, типа: «и мы стали кидаться грязью», «бросали палки и камни в птиц» соответствовало деструктивному уровню сформированности экологической культуры. К данному уровню мы отнесли 1 ребенка.

Высказывания учащихся, свидетельствующие о равнодушном их отношении к ситуации, описанной в рассказе, нежелании участвовать в какой-либо природоохранной деятельности, например «тогда мы пошли гулять в соседний двор», «тогда мы пошли ко мне домой играть», были отнесены нами к низкому уровню экологической культуры.

Высказывания младших школьников с умственной отсталостью, свидетельствующие о частичном понимании ими необходимости убрать мусор о дворе, но нежелании самостоятельно это делать, например «и тогда мы рассказали родителям», «и тогда я позвонил в милицию и пожаловался»,

были отнесены нами к среднему уровню сформированности экологической культуры.

В высказываниях одного учащегося проявилось стремление помочь природе, готовность принять участие в природоохранной деятельности: «и тогда мы убрали мусор», «и тогда мы сложили мусор в кучу, чтобы не мешал», что свидетельствует о наличии у него достаточного уровня сформированности экологической культуры.

Таким образом, анализ результатов данного диагностического задания показал, что у большинства исследуемых учащихся, имеющих нарушения интеллекта, наблюдается пассивность, отсутствие желания принять участие в деятельности, направленной на помощь природе, хотя некоторые из них осознают необходимость этой деятельности.

3. Диагностическое задание «Лучший отдых для здоровья» было направлено на выявление представлений учащихся о влиянии экологических факторов на здоровье человека. Школьникам предъявляли картинки и предлагали выбрать наиболее благоприятное (с позиции пользы для здоровья) место для отдыха.

Результат качественного анализа выбора, совершенного исследуемыми учащимися, показал следующее: выбрали отдых с учителем (родителями) в парке, но не смогли объяснить свой выбор. Данное решение соответствует среднему уровню представлений.

Остальные ситуации выбора учащихся мы отнесли к низкому уровню сформированности экологической культуры: сказали, что хотят остаться дома у телевизора; выбрали поход в магазин за продуктами; хотят гулять по улицам города или кататься, на транспорте.

Выбор учащимися места для отдыха показал, что они не имеют достаточных представлений о влиянии окружающей среды на здоровье; часто ориентируются на внешнюю привлекательность картинок или предложенных ситуаций, отвлекаются от содержания вопроса.

4. Диагностическое задание «Как помочь растениям?» было направлено на выявление поведенческих реакций учащихся с нарушениями интеллекта в ситуации, когда природным объектам, находящимся в непосредственной близости от них, необходима помощь (активности, самостоятельности, ответственности).

Анализируя поведение учащихся в данной, специально созданной ситуации, мы получили следующие результаты:

Некоторые учащиеся обращали внимание на данную ситуацию, но в их высказываниях проявлялись жестокость, негативизм по отношению к растениям, желание сломать, уничтожить, а не помочь: «надо их все выбросить», «они только мешаются», «только время на них тратить», что соответствовало деструктивному уровню сформированности экологической культуры (1 человек).

Учащиеся, которые, несмотря на старания педагога, равнодушно восприняли данную ситуацию, были отнесены нами к низкому уровню сформированности экологической культуры (3 человека).

Учащиеся, которые проявили сочувствие, жалость по отношению к растениям, нуждающимся в помощи, но, тем не менее, остались пассивными наблюдателями, были отнесены нами к среднему уровню (1 человек).

Отдельные учащиеся проявили активность, ответственность по отношению к природным объектам, проявив желание принести воды и полить цветы, что соответствовало достаточному уровню сформированности экологической культуры (1 человек).

Анализ ответов учащихся с нарушением интеллекта показал несформированность их поведенческих реакций природоохранного характера, преобладание пассивного, а порой и равнодушного отношения к нуждающимся в помощи природным объектам, недостаточность активности, самостоятельности, ответственности в выполнении поручений природоохранного характера.

5. Наблюдения за детьми во время прогулок, экскурсий и в свободном общении были направлены на изучение потребности учащихся в соблюдении правил природоохранного поведения, а также наличия познавательного интереса к окружающему миру и потребности в сюжетно-ролевых, пассивных играх.

Анализ результатов наблюдений за учащимися показал, что двое младших школьников в присутствии педагога проявляли инициативу в соблюдении правил природоохранного поведения и демонстрировали интерес к природным объектам: старались не шуметь, выкидывали мусор в урну, не рвали цветы, докладывали учителю о «неправильных» по отношению к природе поступках одноклассников. Однако вне контроля педагога их поведение не всегда соответствовало усвоенным экологическим нормам и правилам, что соответствует среднему уровню экологической культуры. Остальные учащиеся формально соблюдали правила поведения в природе только после напоминания или замечания педагога, при наличии дополнительных стимулов (например, боязни получить плохую отметку), не демонстрировали интереса к окружающей природе. Их мы отнесли к низкому уровню экологической культуры.

Распределение результатов выполнения исследуемыми диагностических заданий по уровням сформированности экологической культуры представлено в таблице 5.

Таблица 5 - Распределение результатов выполнения диагностических заданий по уровням сформированности экологической культуры (кол-во чел.)

Уровни экологической культуры	Количество человек
Относительно высокий	–
Достаточный	1 (16,6%)
Средний	1 (16.6 %)
Низкий	3 (49,8%)
Деструктивный	1 (16.6 %)

Анализ результатов выполнения умственно отсталыми школьниками диагностических заданий показал, что относительно высокий уровень у исследуемых не выявлен; достаточный уровень успешности продемонстрировали 1 учащийся младших классов; средний уровень — 1 ребенок; низкий уровень – 3 человека; деструктивный уровень - 1 ребенок.

Наблюдения за учащимися с целью изучения их потребности в соблюдении правил природоохранного поведения, а также наличия познавательного интереса к окружающему миру позволили установить, что большинство из них способны к формальному соблюдению экологических правил только в присутствии и под контролем педагога, самостоятельно не проявляют заинтересованности к объектам окружающего мира.

Наиболее успешными учащиеся были при выполнении заданий «Закончи рассказ» и «Лучший отдых для здоровья», поскольку данные задания практически не требовали от них осуществления таких малодоступных из-за имеющихся интеллектуальных нарушений операций, как сравнение, обобщение, установление причинно-следственных зависимостей и т.д. Наибольшее затруднение вызвали задания «Оцени поступок» и «Как помочь растениям?», что, с нашей точки зрения, свидетельствует не только о трудностях осмысления и запоминания сообщаемых учителем сведений, но и о недостаточной сформированности природоохранных умений и навыков.

Таким образом, затруднения учащихся с нарушением интеллекта при выполнении диагностических заданий мы объясняем не только особенностями их интеллектуального недоразвития, но и отсутствием систематической педагогической работы по формированию природоохранных представлений, умений и навыков; установлению причинно-следственных зависимостей между окружающей природой и деятельностью человека; деятельности, направленной на оказание помощи природным объектам.

III. Методика определения нравственно-экологической позиции личности была направлена на выявление отношения школьника с нарушениями интеллекта к природному окружению и позволяла определить у

каждого исследуемого учащегося один из четырех качественно различных вариантов нравственно-экологической позиции личности: активно-добро-творческую, пассивно-сочувственную, равнодушно-созерцательную или негативно-деструктивную. Для этого ребенок, отвечая на вопросы анкеты, должен был выбрать один из четырех предложенных вариантов ответов, который ему «больше всего подходит».

Результаты, полученные в ходе исследования, показали, что в младшем школьном возрасте у учащихся с нарушениями интеллекта преобладает пассивно-сочувственная позиция по отношению к природе. Учащихся, которые демонстрировали бы активно-добро-творческую позицию по отношению к природе, выявлено не было (таблица 6).

Таблица 6 - Результаты исследования нравственно-экологической позиции личности (кол-во чел.)

Позиция по отношению к природе	Количество человек
Активно-добро-творческая	-
Пассивно-сочувственная	4 (66,4 %)
Равнодушно-созерцательная	2 (33,2%)
Негативно-деструктивная	-

Анализ полученных в ходе исследования данных свидетельствует о том, что у школьников с умственной отсталостью преобладающими являются 2 варианта нравственно-экологической позиции личности - пассивно-сочувственная и равнодушно-созерцательная.

Нравственно-экологическая позиция напрямую связана с процессом формирования экологической культуры личности, определяя характер взаимодействия ребенка, имеющего нарушения интеллекта, с природными объектами, которые его окружают, поэтому, с нашей точки зрения, на нее необходимо ориентироваться в процессе экологического обучения и воспитания.

Во время исследования нами было отмечено, что у некоторых определялось равное количество ответов по 2-м позициям, чаще всего, равнодушнозерцательной и пассивно-сочувственной. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что именно в начальной школе ребенок с нарушением интеллекта определяется с выбором той позиции по отношению к природе. Своевременное педагогическое воздействие со стороны учителя или воспитателя именно в этот переломный момент помогает ребенку, имеющему нарушение интеллекта, сделать правильный выбор. Результаты исследования доказывают, что младшие школьники с нарушениями интеллекта более склонны к сочувствию и сопереживанию, намного эмоциональнее воспринимают происходящие в природе события.

IV. Методика экологической психодиагностики «Альтернатива» была направлена изучение типа мотивации по отношению к природным объектам: эстетического, когнитивного, практического и прагматического. Учащийся должен был, отвечая на вопрос, выбрать «более подходящий для него» вариант вида деятельности, который и характеризовал определенный тип мотивации.

Результаты исследования показали, что учащиеся чаще всего демонстрировали практическую мотивацию по отношению к природе: они проявляли желание ухаживать за животными, комнатными растениями, работать на пришкольном участке и в саду. Прагматическая установка у учащихся данной категории занимает второе по значимости место, на третьем месте - эстетическая мотивация. Когнитивный тип мотивации практически не выражен.

Результаты исследования учащихся по методике «Альтернатива» представлены в таблице 7.

Таблица 7 - Тип мотивации по отношению к природе

Тип мотивации по отношению к природным объектам	Количество человек
Эстетический	1 (16,6 %)

Когнитивный	-
Практический	3 (49,8%)
Прагматический	2 (33,2%)

Проведенное исследование показало, что испытуемые, имеющие нарушения интеллекта, проявляют положительное отношение к практической работе в природе, например, уходу за комнатными растениями и домашними животными. Многие учащиеся природу воспринимают исключительно с позиции «какую пользу это нам принесёт». Эти результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной педагогической работы, направленной на предупреждение формирования у школьников с нарушениями интеллекта потребительского отношения к природе и привитие им навыков природоохранного труда.

Анализ результатов исследования позволил установить, что среди младших школьников с нарушением интеллекта больше ребят, которые проявляют интерес к объектам и явлениям окружающего мира, растениям и животным. Чаще всего учащиеся с нарушением интеллекта демонстрировали природоохранную мотивацию в тех случаях, когда речь шла о хорошо знакомых объектах природы, о необходимости охраны которых в школе говорится чаще всего, либо тогда, когда они принимали непосредственное участие в уходе за ними. Например, в последнем, «открытом» вопросе: «Природа есть... красота, изучение, охрана, или польза?» большинство учащихся выбрали ответ «охрана», хотя в целом по методике у них была выявлена прагматическая либо эстетическая установка. Это свидетельствует о наличии в сознании умственно отсталых учеников некоторых представлений о социальной «нежелательности» откровенно прагматической установки на природу, ведь «природу надо охранять!»

Анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил выявить уровень сформированности каждого структурного компонента экологической культуры (когнитивного,

эмоционального, личностного, поведенческого), используя разработанную нами систему критериев их качественного анализа. Полученные данные представлены в таблице 8.

Таблица 8 - Результаты оценки уровня сформированности компонентов экологической культуры у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости

Уровни	Количество человек
Когнитивный компонент	
Относительно высокий	–
Достаточный	–
Средний	3(50%)
Низкий	3(50%)
Деструктивный	–
Эмоциональный компонент	
Относительно высокий	–
Достаточный	1 (16,6%)
Средний	3 (49,8%)
Низкий	2 (33,2 %)
Деструктивный	–
Личностный компонент	
Относительно высокий	–
Достаточный	–
Средний	2 (33,4 %)
Низкий	4 (66,6%)
Деструктивный	–
Поведенческий компонент	
Относительно высокий	–
Достаточный	–
Средний	2 (33,2%)
Низкий	3 (49,8 %)

Деструктивный	1 (16,6 %)
---------------	------------

Данные таблицы 8 свидетельствуют о том, что у школьников с нарушениями интеллекта преобладающими являются средний и низкий уровни сформированности всех исследуемых компонентов экологической культуры. Наиболее сформированным является эмоциональный компонент, наименее сформированным - поведенческий компонент.

Результаты проведенного нами исследования уровня сформированности экологической культуры учащихся с нарушениями интеллекта показали следующее:

- в ходе экспериментального исследования проявились психологопедагогические особенности, характерные для умственно отсталых учащихся: неполные, искаженные, фрагментарные экологические представления; неумение сравнивать изучаемые природные объекты, выделять их главные признаки; затруднения при установлении причинноследственных зависимостей; использование заученных «речевых штампов»; несоответствие усвоенных правил поведения реальным поступкам и др.;

- самостоятельно приобретенный учащимися житейский опыт взаимодействия с окружающей средой в значительной мере носит негативный характер и не может служить базой для природоохранного обучения и воспитания; преобладает утилитарно-потребительская установка по отношению к природным объектам, пассивное отношение к негативным поступкам окружающих.

Выявленные трудности и недостатки свидетельствуют о том, что в школе работа по формированию у учащихся основ экологической культуры является фрагментарной; ее содержание не создает у школьников целостных экологических знаний и представлений, не формирует эколого-осознанного отношения к окружающей природе.

Кроме того, данные, полученные в ходе исследования, позволили выявить следующие характеристики учащихся с нарушениями интеллекта младшего школьного возраста, выступающие в качестве психолого-педагогических основ процесса формирования экологической культуры: преобладание пассивно-сочувственной нравственно-экологической позиции, которая определяет способность сопереживать попавшим в беду растениям и животным; более эмоциональное отношение к своим поступкам по отношению к природе; интенсивность накопления личного экологического опыта, как положительного, так и отрицательного; интерес к природным объектам и явлениям, желание участвовать в практической деятельности, потребность в сюжетно-ролевых, подвижных играх, которые предусматривают контакт с объектами природы.

2.3 Организация работы по формированию основ экологической культуры у младших школьников с нарушением интеллекта

Анализ литературных источников по проблеме исследования, сформированности экологических представлений и эколого-осознанного отношения к объектам окружающей среды у школьников с нарушениями интеллекта, анализ программно-методического обеспечения процесса формирования экологической культуры, состояния работы по названной проблеме, психологических особенностей умственно отсталых учащихся привели нас к выводу о том, что повысить эффективность процесса формирования экологической культуры у учащихся возможно путем создания специально разработанной программы, предполагающей возможность реализации выделенных нами педагогических условий.

Приступая к разработке содержания и методики реализации экологической программы для умственно отсталых учащихся младшего школьного возраста, мы исходили из того, что наибольшей эффективности в осуществлении данной задачи можно достичь при формировании всех

структурных компонентов экологической культуры (когнитивного, эмоционального, личностного и поведенческого), учете характеристик младшего школьного возраста, выступающих в качестве психологопедагогических основ данного процесса и соблюдения принципа комплексного подхода.

Уточняя определение понятия «комплексный подход», отметим, что оно включает в себя взаимодействие всех субъектов, участвующих в процессе формирования экологической культуры: младших школьников с нарушениями интеллекта, учителей, воспитателей, родителей, а также формирование у данной категории учащихся, как теоретических экологических представлений, так и эколого-ориентированного отношения к объектам природы.

Разработка и реализация комплексного подхода к процессу формирования экологической культуры учащихся с нарушением интеллекта на уровне начальных классов осуществлялась для базы КГУ «Специальная школа № 3» г. Астаны.

Формирующий эксперимент рассчитан на два года.

В ходе реализации комплексного подхода к процессу формирования экологической культуры у учащихся необходимо решить следующие конкретные задачи:

- организация экологического пространства;
- разработка и реализация содержания методической работы с педагогами, родителями учащихся, дидактическое оснащение образовательного и воспитательного процесса по формированию экологической культуры младших школьников с нарушениями интеллекта;
- информационное обеспечение и наглядная экологическая пропаганда в школе;
- использование различных организационных форм работы;
- реализация межпредметных связей;

- проведение экспериментальной проверки результатов использования программы повышения уровня экологической культуры учащихся младших классов с нарушениями интеллекта.

Система работы по формированию основ экологической культуры у учащихся с нарушением интеллекта была разработана нами с учётом программ экологического образования и воспитания детей, не имеющих отклонений в развитии («Мы» Н.Н. Кондратьевой, «Юный эколог» С.Н. Николаевой и «Наш дом - природа» Н.А. Рыжовой).

Основным содержанием программы явилась работа, направленная на формирование структурных компонентов экологической культуры (когнитивного, эмоционального, личностного и поведенческого) у умственно отсталых учащихся младшего школьного возраста. Успешное формирование экологических представлений и эколого-осознанного отношения к природным объектам у учащихся данной категории должно зависеть, по нашему мнению, от соблюдения следующих условий:

- организации целенаправленной систематической воспитательно-образовательной работы с учащимися;
- осуществления взаимосвязи школы и семьи в процессе формирования экологической культуры;
- реализации межпредметного подхода в процессе экологического обучения и воспитания;
- обеспечения разнообразия методов и методических приемов экологической направленности, как на уроке, так и во внеурочной деятельности;
- организации непосредственного контакта школьников, имеющих интеллектуальные нарушения с изучаемыми объектами природы;
- учёта возможностей усвоения экологического материала младшими школьниками с нарушениями интеллекта, влияния их возрастных, индивидуальных и типологических особенностей, а также базового уровня

экологических знаний и сформированного у них отношения к природным объектам.

Разработанная нами программа основана на системном подходе и предполагает работу не только с детьми, но и с другими субъектами системы воспитания и образования детей в следующих направлениях: специальная подготовка педагогов, взаимодействие педагогов с родителями, совместная деятельность педагогов, родителей и учащихся с нарушениями интеллекта.

Предполагаемая система взаимосвязи субъектов воспитательно-образовательного процесса отражены на рисунке 1.

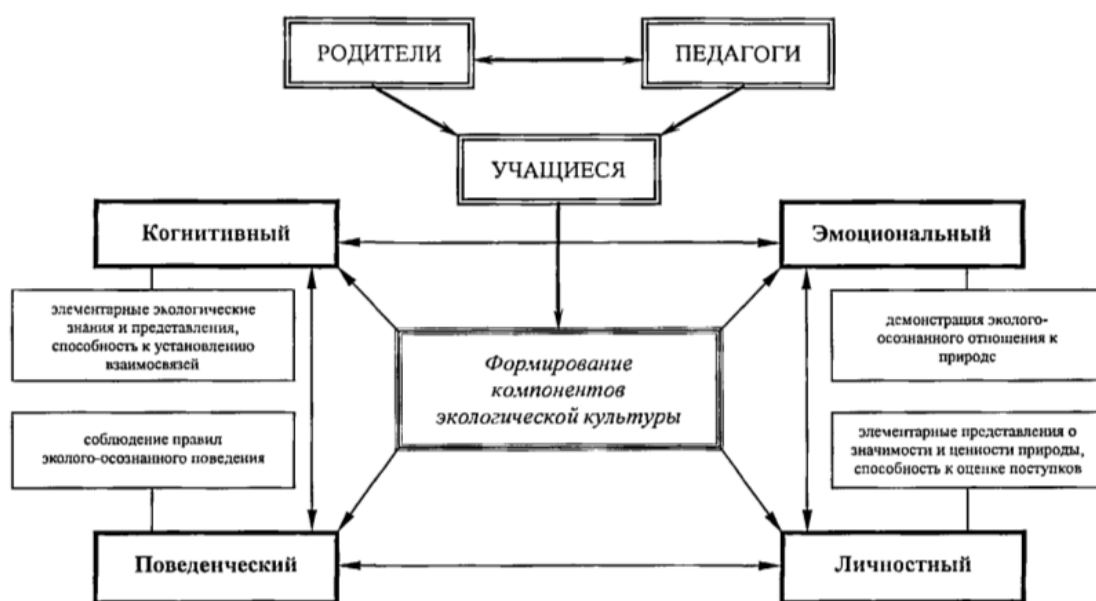


Рисунок 1 - Модель системы взаимосвязи субъектов образовательно-воспитательного процесса по формированию основ экологической культуры

Спецификой системы формирования конкретных экологических представлений и эколого-осознанного отношения к природе младших школьников с нарушениями интеллекта является организация непосредственного их контакта с объектами природы, «живое» общение с растениями и животными; наблюдение и практическая деятельность по уходу за ними.

Для этого необходима организация в учреждении развивающей предметной среды — «экологического пространства». Этим термином

обозначают небольшую территорию или отдельное помещение, занятое объектами природы и имеющее определенное функциональное назначение. Специальные мероприятия в этом направлении представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 - Мероприятия по организации «экологического пространства»

С целью обеспечения реализации предусмотренной программой педагогической работы в специальной школе были организованы следующие виды «экологических пространств»:

- **«экологические классные уголки»** — для создания и поддержания необходимых условий для жизни растений, познавательно-ознакомительной деятельности и общения с природой. Оборудование экологического уголка - несколько комнатных растений, «огород здоровья» - ящик для выращивания зелени (укропа, петрушки, лука), стенд или отдельный столик для размещения коллекций собранных природных материалов, открыток, календарей, фотографий, детских книг о природе, журнала «Добрых дел». Виды и количество комнатных растений не имеют значения, но они должны быть здоровыми и ухоженными. В некоторых классах оборудование «экологического уголка» было дополнено аквариумом, что позволяло

организовывать ежедневные наблюдения не только за растениями, но и за рыбами;

- **«экологический сад»** - специально выделенная для объектов живой природы часть холла на 1 этаже школы, включающая следующие объекты: комнатные растения разных видов (напольные, ампельные, суккуленты), аквариум с рыбками, клетку с волнистыми попугайчиками, вольер для морской свинки, террариум для сухопутной черепахи; несколько переносных скамеечек для организации наблюдений, небольшой шкаф для оборудования;

- **«экологическая тропа»** — специально оборудованный маршрут на территории школы, включающий следующие объекты: цветочная клумба, кустарники (шиповник), деревья (береза, клен, ель) с кормушками для птиц, лужайка, фитоогород с лекарственными растениями (мята, подорожник, чистотел, пижма, календула, ромашка, зверобой), «Красный уголок» с посаженными ландышами, «Больное место» - выжженный после разведения костра участок земли;

- **«уголок нетронутой природы»** - небольшая зелёная лужайка с несколькими кустарниками, которая не подвергалась воздействию человека - на ней не стригли траву, не убрали опавшие листья, не вытаптывали с целью создания естественного биоценоза и наблюдения за дикорастущими растениями, животными, насекомыми своей местности.

С целью пропаганды природоохранной деятельности и взаимосвязи экологических факторов со здоровьем в холле школы был размещен стенд «С природой дружить - здоровыми быть!»; в течение учебного года организовывались выставки поделок из бросового и природного материала, рисунков учащихся («Мое самое любимое животное», «Самое красивое растение»).

Работа с педагогами.

С целью повышения уровня экологических знаний и представлений педагогов школы разработанная нами программа обеспечивает реализацию следующих задач: расширение и систематизация знаний о структурных

компонентах экологической культуры, показателях их сформированности у младших школьников с нарушением интеллекта; знакомство с диагностической программой, позволяющей определить уровень экологической культуры учащихся и базовой позиции по отношению к природным объектам; обогащение педагогического опыта в плане применения разнообразных методов и методических приемов экологической направленности, их грамотного сочетания; обеспечение необходимыми дидактическими материалами экологического содержания, доступными для учащихся младших классов с нарушениями интеллекта.

В структуре экологического образования педагогов школы мы выделили следующие компоненты:

- теоретико-методологический (овладение определённой системой знаний из области естествознания, экологии; изучение современных методик экологического образования и воспитания детей, не имеющих отклонений в развитии, умение адаптировать и практически применять некоторые их составляющие; организовывать работу с родителями; выбирать наиболее эффективные методы и приемы работы в зависимости от базового экологического опыта каждого конкретного учащегося с нарушениями интеллекта и сформированности его отношения к природным объектам);
- ценностный (формирование устойчивого эколого-осознанного отношения к природным объектам, умения взаимодействовать с ними);
- деятельностный (умение организовать развивающую экологическую среду в школе и вовлекать учащихся с нарушениями интеллекта в доступные виды природоохранной деятельности).

Структура мероприятий по повышению уровня экологических представлений педагогов представлена на рисунке 3.

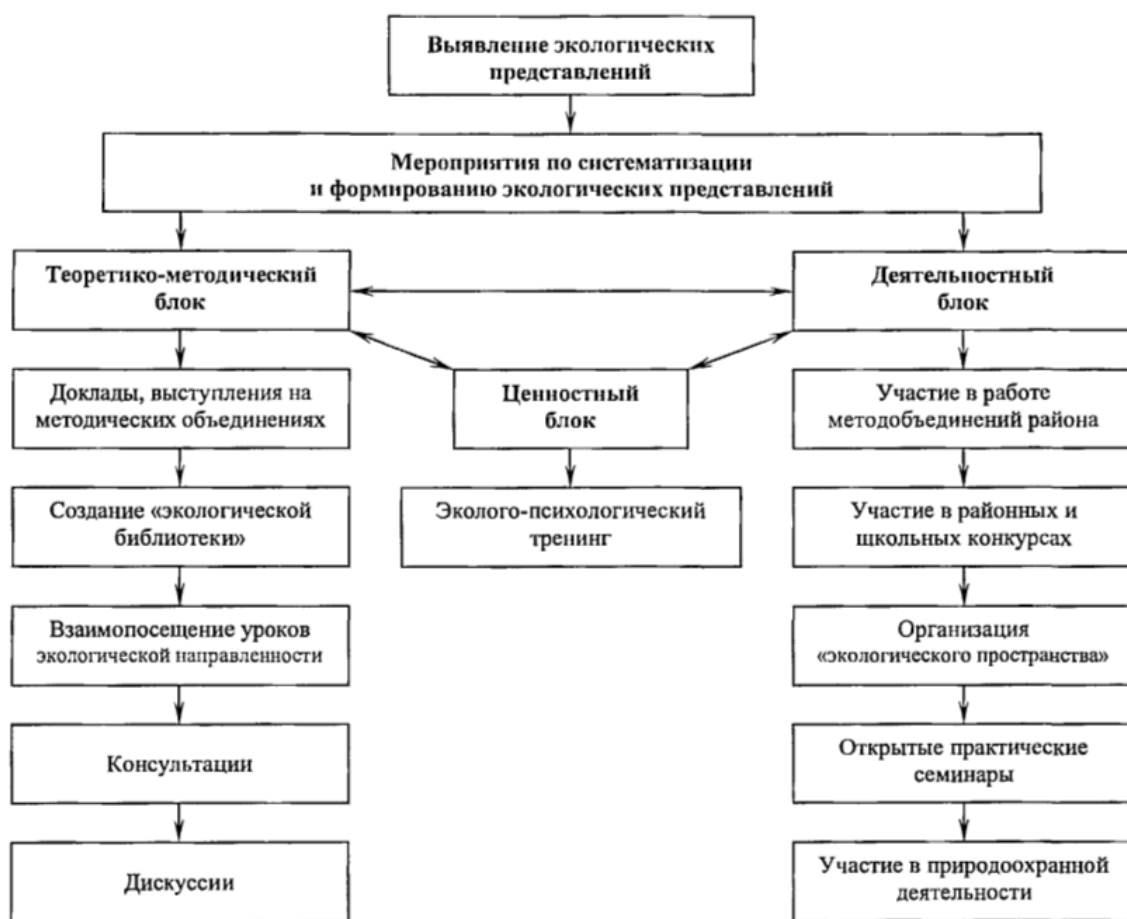


Рисунок 3 - Деятельность по формированию и систематизации экологических представлений педагогов

С целью повышения уровня знаний педагогов о процессе формирования экологической культуры программой предусмотрены доклады на педагогических советах (например, «Экологическое образование - новая область педагогической теории и школьной практики»), а также выступления на методических объединениях. Для ознакомления педагогов с современной экологической литературой в школе была создана специальная библиотечка, оснащенная материалами по педагогическим, методическим, деятельностным, здоровьесберегающим аспектам экологической культуры.

Для изучения опыта работы массовых школ и дошкольных учреждений по обозначенной проблеме мы предложили наиболее активным педагогам принять участие в работе методических объединений района, а также в городском конкурсе «Земля - живая планета».

С целью обеспечения реализации межпредметного подхода к процессу формирования экологической культуры умственно отсталых учащихся младших классов нами было организовано: взаимопосещение открытых уроков и внеклассных мероприятий экологической направленности; решение арифметических задач с экологической тематикой; выполнение упражнений на изучаемое правило с использованием природоведческой терминологии; чтение экологических рассказов и сказок; просмотр видеофрагментов о природе и др.

Для формирования умения анализировать экологическую составляющую собственной педагогической работы мы предложили учителям и воспитателям выделять в своих тематических и поурочных планах задачи экологического воспитания учащихся, а также разделы, связанные с экологической проблематикой.

Для систематизации экологических представлений педагогов программой были проведены консультации «Что такое экология?»; «Экология и здоровье»; «Особенности формирования экологической культуры в младшем школьном возрасте»; «Создание экологического пространства»; «Самостоятельный экологический опыт умственно отсталого ребенка как база для формирования экологической культуры» и др.

С целью изучения методик экологической диагностики учащихся, а также апробации методов и приемов экологической направленности, было организовано несколько семинаров, в ходе которых педагоги обсудили проблемы организации эколого-развивающей среды в школе; участвовали в показе и просмотре открытых занятий, внеклассных мероприятий экологической направленности.

В процессе работы по экологическому образованию педагогов мы встретились с рядом трудностей, прежде всего, психологического характера. Учителя и воспитатели, чувствуя недостаточность собственной подготовки к осуществлению процесса формирования экологической культуры у учащихся с нарушением интеллекта, как правило, с

удовлетворением воспринимали и осваивали все то, что непосредственно можно применить в работе. Тем не менее, многие опытные педагоги часто утверждали, что их житейские экологические знания действеннее, чем абстрактные теоретические, которые сообщались докладчиком. Молодые специалисты отмечали трудности при применении полученных знаний на практике, часто предлагали сосредоточиться самому докладчику на работе с детьми (помогите, поработайте, исправьте, объясните администрации и родителям, что с этим ребенком надо делать, скорректируйте).

Кроме того, в некоторых психологических исследованиях (Ю.Н. Емельянов, М.М. Кашапов, М.В. Кларин, Л.М. Митина, А.К. Маркова, В.В. Симонов, Т.Л. Чепель, Т.Д. Яковенко и др.) отмечается, что у отдельных педагогов со стажем работы свыше 10 лет наблюдаются явления психологического утомления, что ведет к снижению умений поддерживать творческую атмосферу и способности демонстрировать соответствующие методы обучения.

Для преодоления возникших трудностей, а также присущего некоторым из педагогов антропоцентрического, прагматического отношения к природе, с целью сформировать устойчивое эколого-осознанное отношение к природным объектам, умение взаимодействовать с ними, мы применяли интерактивные методы обучения, опирающиеся на те механизмы, которые связаны с эффектами группового взаимодействия, сотрудничества, совместной деятельности по решению тех или иных образовательных задач, стоящих перед группой обучающихся. Данные методы, адекватность и эффективность которых доказана многими исследователями (А.А. Вербицкий, Ф.Н. Гоноболин, Ю.Н. Емельянов, И.А. Зимняя, М.В. Кларин, Н.Ф. Кузьмина, Л.К. Митина, В.А. Сластенин и др.), в настоящее время стали все шире использоваться в общеобразовательной школе.

Работа с родителями.

Одним из важнейших направлений нашей программы, направленной на повышение эффективности процесса формирования экологической культуры

у младших школьников с нарушениями интеллекта, стало экологическое просвещение родителей. Семья как среда формирования личности оказывает огромное влияние на формирование у умственно отсталых учащихся основ экологического мировоззрения. Фундамент нравственного воспитания, которое неразрывно связано с экологическим, также закладывается в семье.

Одной из первостепенных задач стало привлечение взрослых членов семьи (даже бабушек и дедушек в большей степени, чем занятых пап и мам) к совместной природоохранной работе с детьми. С нашей точки зрения, особенность родителей умственно отсталых школьников как объекта экологического образования заключается в том, что многие из них также имеют невысокий уровень интеллектуального развития и мировоззрение, как правило, базирующееся на потребительском отношении к природе.

Работа с родителями заключалась в повышении уровня и систематизации их экологических представлений путем проведения индивидуальных бесед, коротких выступлений на родительских собраниях, вовлечении их во внеклассную работу и практическую природоохранную деятельность. Совместная экологически-ориентированная деятельность родителей и учащихся способствовала сотрудничеству, эмоциональному, психологическому сближению ребенка с нарушением интеллекта и взрослого, давала возможность ребенку почувствовать себя «взрослым» (например, во время экскурсии или природоохранной акции), а взрослому - лучше понять ребенка; проявлять качества и умения, которые не требуются в повседневных условиях (умение ориентироваться, соблюдать правила поведения в природе, вести себя как член команды и т.п.).

Деятельность по реализации вышеперечисленных мероприятий отражена на рисунке 4.



Рисунок 4 - Деятельность по повышению и систематизации экологических представлений родителей

С целью обучения родителей методам и приемам формирования у младших школьников с нарушениями интеллекта, мы организовали посещение ими открытых занятий, связанных с экологическим образованием и воспитанием, а также внеклассных мероприятий, во время которых родители могли познакомиться с работой педагогического коллектива в названном направлении. В эти дни родители имели возможность посетить занятия в «экологическом классном уголке», «экологическом саду», понаблюдать за организацией игровой и учебной деятельности, принять участие в совместной прогулке по экологической тропинке.

Для обучения родителей способам организации совместной с ребенком экологической деятельности были проведены специальные практические

мини-семинары на родительских собраниях: «Изучаем природу, играя», «Экологические сказки и рассказы», «Что рядом с нами растёт, кто рядом с нами живёт — понаблюдаем вместе», «В природу за здоровьем», «Где погулять мальчишкам и девчонкам?» и др.

Для ознакомления родителей с экологическими представлениями детей и их отношением к природным объектам мы предложили наряду с ведением в классе «Журнала добрых дел» завести дома «Тетрадь добрых дел», в которой записывать добрые, хорошие поступки ребенка по отношению к растениям или животным, а также поучаствовать в конкурсах фотографий «Самое красивое и безопасное место в городе». «Моя семья на отдыхе», «Домашние любимцы». После окончания выставок были оформлены тематические фотоальбомы, которые заняли почетное место в «экологическом уголке».

Беседуя с родителями, мы старались обратить их внимание на то, что знания о растениях и животных своей местности, интересные экологические факты, обсуждаемые в семье, умение школьника с нарушениями интеллекта оценить свои экологические поступки будут способствовать повышению уровня его экологического образования.

Совместная природоохранная деятельность, такая, как изготовление и развешивание кормушек, уборка прилегающей к школе территории, участие родителей в экологических мероприятиях школы (посадке кустарников, разведению комнатных растений, приобретению птиц и аквариумных рыбок для живого уголка и др.), не только способствовала укреплению детскородительских отношений, но и дала младшим школьникам с нарушением интеллекта возможность получить положительный опыт взаимодействия с природой.

Положительно было воспринято родителями предложение школы принять участие в совместной изобразительной деятельности на тему «Любимое растение», «Любимое животное».

С целью разнообразия экологических методов и организации совместного просмотра фильмов о природе в семьях учащихся с нарушениями

интеллекта была создана «видеотека», в которой мы собрали видеофильмы о природе серии «Земля - живая планета» и «Ребятам о зверятах».

В ходе формирующего эксперимента мы неоднократно отмечали, что работа с родителями должна быть систематической, а предлагаемая экологическая информация - лично значимой для них. Например, в школе есть стенды с подробной информацией о глобальных экологических проблемах. Эти же факты часто приводятся и на родительских собраниях. Однако наше исследование показало, что такой подход не привлекает внимания родителей, а зачастую вызывает ее неприятие. Подобное воздействие на родителей оказывает и прямая агитация в виде плакатов, призывов. С другой стороны, оригинально, красочно оформленная, конкретная информация вполне может изменить точку зрения родителей или хотя бы заставит задуматься.

С нашей точки зрения, наиболее значимыми для родителей учащихся младших классов с нарушением интеллекта наиболее значимыми являются следующие экологические сведения:

- данные об экологической ситуации в городе, микрорайоне школы, жилого массива, парка, где они отдыхают, дачного участка;
- информация о зависимости состояния здоровья ребенка от качества окружающей среды;
- правила поведения в экстремальных условиях (неблагоприятные экологические ситуации, катастрофы);
- экология жилища;
- выращивание экологически безопасного урожая;
- комнатные, лекарственные, пищевые растения;
- выбор экологически безопасных мест для прогулок с детьми, отдыха на природе;
- домашние животные, их содержание в доме и значение для ребенка;
- информация об экологических мероприятиях в школе.

Данный материал мы применяли для оформления стендов, плакатов и стенгазет, а также рекомендовали его педагогам для экологического просвещения родителей во время собраний.

Работа с учащимися.

Условиями эффективной работы с младшими школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения в рамках предлагаемой нами программы явилось следующее:

- доступность сообщаемых экологических сведений;
- повышение интереса учащихся к природным объектам и явлениям путем использования разнообразных методов экологической направленности и их грамотного сочетания в процессе работы;
- обеспечение сознательности и прочности усваиваемых экологических представлений путем реализации межпредметного подхода в процессе формирования экологической культуры;
- обеспечение непосредственного контакта умственно отсталых младших школьников с объектами окружающего мира путем организации «экологических пространств»;
- закрепление полученных экологических знаний и представлений на практике путем включения учащихся в практическую природоохранную деятельность;
- формирование устойчивого положительно-эмоционального отношения к объектам природы путем воздействия личным примером, обучения «общению с природой», что позволяет развивать нравственные и эстетические чувства умственно отсталых школьников;
- коррекционная направленность процесса экологического обучения и воспитания, что способствует обогащению чувственного опыта младших школьников с нарушениями интеллекта, развитию операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, умений наблюдать, устанавливать причинноследственные связи в процессе ознакомления с природой;

- учет особенностей высших психических функций умственно отсталых учащихся младшего школьного возраста (восприятия, внимания, памяти, мышления и речи, воображения) и коррекция этих психических процессов в ходе формирования экологических знаний и представлений;

- соблюдение принципов последовательности, систематичности, постепенного усложнения материала в ходе образовательно-воспитательного процесса;

- обеспечение непрерывности процесса формирования экологической культуры, которая выражается в грамотном сочетании экологоориентированной работы на уроке и в процессе внеклассной работы.

Содержание коррекционно-воспитательной работы строилось с учетом данных диагностического исследования уровня сформированности экологической культуры младших школьников с нарушениями интеллекта, их базового экологического опыта (отношения к природным объектам, нравственно-экологической позиции по отношению к природе) и включало следующие направления:

- **Эколого-краеведческое.** Целью этого направления являлось формирование экологических представлений о неживой природе, растениях и животных своего ближайшего окружения, их взаимосвязи.

- **Эколого-нормативное.** Целью этого направления явилось формирование экологических представлений учащихся о нормах и правилах поведения в природе (в лесу, на лугу, у водоема), умений оценить свои поступки и поступки других людей по отношению к объектам природы.

- **Эколого-здоровьесберегающее.** Целью этого направления являлось формирование представлений об экологических факторах, оказывающих влияние на здоровье человека, о составляющих здорового образа жизни, об экологически безопасных продуктах питания и экологии жилища.

Система работы с умственно отсталыми младшими школьниками предполагала различные формы, средства и методы экологической направленности.

Основное внимание уделялось внеклассной и внешкольной эколого-ориентированной работе: экскурсиям, прогулкам, наблюдениям за растениями и животными в разное время года, специально организованным занятиям и простейшим опытам в «экологических пространствах», вовлечению учащихся с нарушением интеллекта в доступные виды природоохранной деятельности; экологическому досугу (викторинам, КВН, праздникам, конкурсам поделок, рисунков, плакатов).

На уроках развития речи, чтения, групповых логопедических занятиях, при проведении классных часов средствами формирования экологических представлений и эколого-ответственного отношения к природе были дидактические и сюжетно-ролевые игры, беседы, игровые обучающие ситуации, чтение художественной литературы экологической направленности (экологических сказок, рассказов).

В ходе формирующего эксперимента нами были подобраны несколько блоков дидактических игр экологического содержания.

Коррекционно-развивающие игры были направлены на познание и классификацию объектов окружающего мира, понимание единства всех его составляющих, диалектических законов развития материального мира. Целью их применения в программе было упражнение умственно отсталых младших школьников в классификации объектов окружающего мира по специально заданному или произвольно выбранному признаку, в обобщении объектов по принадлежности к определённому виду; в выделении их признаков и свойств; в анализе поступков по отношению к природе; подведение к пониманию природных взаимосвязей, ответственности человека за сохранение природы.

Игры на развитие чувственного восприятия применялись в ходе реализации эколого-эмоционального направления и способствовали развитию чувственного восприятия, навыкам анализа собственных ощущений, определения анализатора, задействованного в этом виде восприятия, формированию умений сенсорного обследования объектов материального мира.

Подвижные сюжетно-ролевые игры и физкультминутки способствовали закреплению некоторых экологических представлений и пониманию взаимосвязей между разными природными объектами (например, «хищники - травоядные»), а также удовлетворяли потребность младших школьников с нарушениями интеллекта в двигательной активности, способствовали снижению утомляемости, позволяя переключить школьников на другой вид деятельности.

Игровые обучающие ситуации с литературными персонажами помогали решать различные программные задачи ознакомления умственно отсталых младших школьников с природой, выработки у них необходимых навыков природоохранной деятельности и поведения в природе. Для реализации этих целей нами были выбраны герои литературных произведений, которые связаны с природой - Чиполлино, доктор Айболит, Незнайка, Знайка. Например, во время прогулки по «Экологической тропе» Незнайка (с помощью педагога) рассказывал ребятам о своих негативных по отношению к природе поступках, а они вместе с воспитателем учили его правилам природоохранного поведения.

Развитию познавательного интереса к природе, воспитанию бережного, ответственного отношения к ней способствовало чтение **художественной литературы экологической направленности** (экологических рассказов, сказок). Для этого в школьной библиотеке были собраны произведения отечественных классиков (Л. Толстого, С. Аксакова, М. Пришвина, И. Соколова-Микитова, Г. Никольского, Н. Сладкова, К. Паустовского, И. Акимовича, Г. Снегирева, В. Чаплиной, А.Иванова, В. Зотова, В. Танасийчука, В. Бианки, Е. Чарушина и др.), а также сказки «Курочка Ряба», «Репка», «Колобок», «Доктор Айболит», «Приключения Незнайки и его друзей» с иллюстрациями, герои которых часто участвуют в игровых обучающих ситуациях, театрализованных представлениях и экологических праздниках.

Программой предусмотрено использование наглядных, словесных и практических методов для формирования экологической культуры младших школьников с нарушениями интеллекта.

Наглядные методы включали наблюдения за растениями, животными, сезонными изменениями в природе, демонстрации, просмотр видеофильмов, иллюстраций, материалов выставок (поделок, рисунков, стенгазет).

Наблюдения (за сезонными изменениями в природе, ростом растений и поведением животных) способствовали развитию у младших школьников с нарушениями интеллекта сенсорных ощущений и мыслительной деятельности, способствовали постепенному накоплению конкретных представлений об объектах ближайшего окружения, развитию более устойчивого интереса к природе. Например, наблюдая за комнатными растениями и животными «Экологического сада» младшие школьники с нарушениями интеллекта учились различать плохое и хорошее их состояние, сочувствовать им, помогать, улучшать условия их жизни.

Демонстрации предполагали показ учащимся с нарушениями интеллекта способов экологически-ориентированных действий и проявления эколого-осознанного отношения к растениям и животным в различных ситуациях (во время наблюдений и ухода за растениями и животными в «экологическом уголке», экскурсий, прогулок и др.). Например, педагог, демонстрируя правильное общение с обитателями уголка природы, произносил добрые, приятные слова, называет животных по кличке, предлагал им корм с руки, поглаживал, осторожно брал на руки.

Показ видеофильмов о природе серии «Земля — живая планета», «Ребятам о зверятах», способствовал формированию представлений о взаимосвязи всех живых существ, о равновесии в природе, о красоте и разнообразии окружающего мира, демонстрировал образцы бережного отношения к природе.).

Словесные методы экологической направленности включали рассказы педагога, чтение им литературы экологической направленности

(экологических рассказов, сказок), беседы и обсуждения проблемных экологических ситуаций, объяснения.

Рассказы и беседы были направлены на формирование у младших школьников с нарушениями интеллекта необходимых экологических представлений, их уточнение и систематизацию, воспитание экологоосознанного отношения к природе. Беседы сопровождали опыты и наблюдения учащихся, завершали чтение художественной литературы экологического содержания и просмотр видеофильмов о природе.

Объяснения проводились с целью разъяснения влияния различных экологических факторов окружающей среды на здоровье, установления взаимосвязи между состоянием природных объектов и деятельностью человека, поскольку у умственно отсталых учащихся в связи с нарушениями абстрактного мышления наблюдаются затруднения в установлении причинно - следственных связей и зависимостей.

Обсуждения проблемных экологических ситуаций помогали младшим школьникам с нарушениями интеллекта закрепить полученные экологические представления, способствовали формированию умений оценивать последствия своих поступков, и поступков окружающих людей по отношению к природе.

Практические методы включали совместную природоохранную деятельность по созданию и поддержанию необходимых для жизни условий в специально организованном «экологическом пространстве»; обсуждение, анализ и проигрывание проблемных экологических ситуаций; участие в конкурсах рисунков, поделок из природного и «бросового» материала, стенгазет; экологические акции и десанты (помощь взрослым в изготовлении скворечников, кормушек, сборе корма для птиц, охране муравейников в лесопарковой зоне, очищении территории парка от мусора и др.).

Например, исследование «Зеленые пылесосы», в котором сравнивалась степень загрязненности листьев растений, растущих в разных экологических условиях (в школе, на улице, в парке) подводило умственно отсталых

школьников к пониманию, что некоторые места, выбранные ими для прогулки, могут нанести вред здоровью.

Практическая деятельность по созданию и поддержанию необходимых условий для жизни (труд в «экологических пространствах») способствовала повышению активности и самостоятельности младших школьников с нарушениями интеллекта, воспитанию правильного и гуманного отношения к природе через взаимодействие с растениями и животными, помогала им практически закрепить усвоенные экологические знания и представления.

Участие совместно с родителями в конкурсе плакатов, рисунков, поделок из природного материала и др. способствовало не только более сознательному и прочному усвоению экологических представлений, но и укреплению детско-родительских отношений.

Совместные природоохранные акции и экологические десанты формировали у младших школьников с нарушениями интеллекта позитивный природоохранный опыт, который являлся основой для процесса формирования экологической культуры.

С целью повысить ёмкость учебного содержания при минимальных затратах учебного времени, обогатить и закрепить конкретные знания природоохранительного характера, развить умения анализировать конкретные экологические ситуации в процессе формирования экологической культуры младших школьников с нарушениями интеллекта нами был реализован **межпредметный подход**.

В своей программе мы использовали возможность включить различные методические приемы экологической направленности практически в каждый учебный предмет в младших классах школы.

Реализация межпредметных связей представлена в таблице 9.

Таблица 9 - Реализация межпредметных связей в процессе формирования экологической культуры младших школьников с нарушениями интеллекта

Предметы	Методические приемы по реализации межпредметных связей
Развитие речи	<ul style="list-style-type: none"> • Реализация задач экологического обучения и воспитания в программных темах. • Насыщение экологическим содержанием предусмотренных программой экскурсий. • Составление памяток по итогам экскурсий «Как правильно вести себя в природе». • Составление рассказов по картинам экологического содержания, по предложенному учителем экологическому материалу. • Самостоятельное продолжение экологического рассказа или сказки, предложенной учителем. • Различные виды дидактических игр экологической направленности. • Экологические беседы. • Чтение экологических сказок. • Просмотр видеофильмов экологической и природоведческой направленности. • Разгадывание кроссвордов, шарад, ребусов экологического содержания. • Инсценировка предполагаемых экологических ситуаций «Как я веду себя в природе».
Математика	<ul style="list-style-type: none"> • Использование текстовых задач, содержащих экологическую информацию о различных видах растений и животных, объектах неживой природы, природных явлениях (длина рек, высота гор, скорость полёта птиц, сравнение массы тел животных, продолжительность жизни растений и др.) • Проведение математических викторин экологической тематики «Хочу все знать», «В мире животных» и др. • Разгадывание математических загадок экологического содержания. • Самостоятельное составление экологических задач или примеров по предложенному учителем материалу. • Обязательное проведение краткой экологической беседы по теме предложенной задачи.
Русский язык	<ul style="list-style-type: none"> • Обсуждение словарных слов, имеющих отношение к природе. • Составление и запись предложений, кратких текстов, связанных с экологической проблематикой. • Подбор и запись пословиц, поговорок о природе, объяснение их значения, например: «Много снега — много хлеба», «Много леса — береги, мало леса — посади». • Подбор учителем предложений (упражнений) природоведческого характера на изучаемое правило, тему.
Чтение	<ul style="list-style-type: none"> • Чтение стихов, экологических рассказов и сказок, обсуждение их содержания. • Экологические беседы.

Трудовое обучение	<ul style="list-style-type: none"> • Изготовление кормушек. • Посадка растений, уход и наблюдение за ними. • Изготовление поделок из природного материала, организация выставки. • Ярмарка поделок из бросового материала. • Проведение экологических бесед при работе с разными материалами (бумагой, картоном) для осознания необходимости экономии природных ресурсов. • Аппликации для иллюстрирования прочитанных экологических сказок.
Изобразительная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • Рисование природоохранных знаков, разрешающих и запрещающих. • Рисунки по образцу или обрисовка по трафарету растений и животных из Красной книги. • Раскраски (растения и животные Красной книги). • Подготовка рисунков к конкурсам.
Пение и музыка	<ul style="list-style-type: none"> • Прослушивание аудиозаписей «Звуки природы», «Голоса птиц», «Энергия воды» с предшествующей экологической беседой. • Прослушивание музыкальных произведений, имеющих отношение к природе, например, П.И. Чайковского, М. Глинки. • Разучивание песен о природе. • Использование музыкальных игр экологической и природоведческой тематики, например «Цапля и лягушки», «Весёлые лягушки» (по Е. Железновой) с предварительной экологической беседой.
Физическое воспитание, ритмика	Музыкальные подвижные игры природоведческой тематики.

Учет уровней сформированности экологической культуры младших школьников с нарушениями интеллекта осуществлялся непосредственно в образовательно-воспитательном процессе. Например, на уроках учащимся с достаточным уровнем предлагались более сложные задания экологического характера, предполагающие определенную степень самостоятельности, знание основных экологических правил. Учащиеся со средним и низким уровнем получали облегченные варианты заданий, например, включающие алгоритм действий, картинный план, опорные слова, иллюстрацию, им оказывалась направляющая помощь.

При проведении внеклассной и внешкольной работы экологической направленности, учащиеся с достаточным и средним уровнем принимали

активное участие в досуговой деятельности, получая ведущие роли в различных групповых мероприятиях; по очереди дежурили в «экологическом саду», контролировали с помощью педагога состояние «экологической тропы» и «уголка нетронутой природы», участвовали в поливе растений на пришкольном участке.

Учащихся с низким и деструктивным уровнем педагоги и воспитатели также старались по возможности включать в практическую эколого-ориентированную работу, предусмотренную программой «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности», такую, как уход за комнатными растениями и домашними животными, сбор семян для подкормки птиц, участие в уборке урожая на пришкольном участке и др. Кроме того, таких ребят привлекали к участию в досуговой деятельности экологической направленности, предлагая участвовать в исполнении массовых песен, танцев, давая несложные поручения по украшению и уборке помещения, изготовлению пригласительных билетов в виде аппликаций, уходу под руководством педагога за комнатными растениями, организуя занятия, позволяющие школьникам ухаживать за животными «живого уголка».

Даже учащийся, имеющий деструктивный уровень, не отказывался потрогать и погладить морскую свинку или хомяка, поставить воду канарейке. Кроме того, к работе с ним привлекался школьный психолог.

Представленное нами методическое содержание программы раскрывает целенаправленное использование различных форм, средств и методов, а также создания необходимых условий для формирования экологических представлений у младших школьников с нарушениями интеллекта, воспитания у них эколого-осознанного отношения к объектам природы.

Формирующий эксперимент с реализацией программы формирования основ экологической культуры у умственно отсталых учащихся рассчитан на период два года. Он еще не получил своего завершения. Это не позволяет нам на сегодняшний день произвести контрольный эксперимент и установить

изменения в показателях, определяющих сформированность компонентов экологической культуры учащихся с умственной отсталостью путем сравнения полученных данных с результатами констатирующего эксперимента.

Тем не менее, мы можем привести некоторые данные по результатам наблюдения за учащимися и беседы с педагогами и родителями.

Наблюдения за младшими школьниками с нарушениями интеллекта во время прогулок, экскурсий и в свободном общении показали, что учащиеся стали более инициативны в соблюдении правил поведения в природе, обращали внимание на проступки одноклассников, порицали их, не дожидаясь замечания педагога, т.е. демонстрировали более осознанное отношение к соблюдению природоохранных правил. Кроме того, младшие школьники с умственной отсталостью проявляли большую заинтересованность при выполнении поручений, связанных с уходом за растениями и животными.

Отдельные учащиеся демонстрировали элементарные умения и навыки экологической деятельности, а также способность при необходимости встать на защиту природы, что свидетельствует о наличии у них активно-добро-творческой позиции.

Большинство учащихся демонстрировали некоторую способность к эмпатии, сочувственному отношению к природным объектам. Они сожалели о негативных поступках окружающих, но не стремились оказать помощь, принять участие в природоохранной деятельности, оставаясь пассивными наблюдателями, что соответствует пассивно-сочувственной позиции по отношению к природе.

Беседы с педагогами также позволили подтвердить эффективность предложенной нами программы формирования экологической культуры. Со слов многих педагогов-дефектологов, принимающих непосредственное участие в опытно-экспериментальной работе, у них изменилось отношение к экологическому образованию и воспитанию, появилось понимание его

важности и необходимости для социальной адаптации учащихся с нарушением интеллекта; значительно улучшился его методический аспект.

Вовлечение родителей в работу по формированию экологической культуры младших школьников с нарушениями интеллекта способствовало некоторому укреплению связей в семье, положительной динамике взаимоотношений между взрослыми и детьми, что было определено по отзывам родителей: «Миша стал бережнее относиться к животным, просит завести дома собаку», «Марина стала интересоваться картинками в книгах о природе, начала ухаживать за фиалкой», «Начали смотреть всей семьей видеофильмы о природе», «Катя часто просит взять с собой корм (крупы, семечки), когда идем гулять в парк, чтобы покормить птиц».

Таким образом, мы можем говорить о том, что наша гипотеза находит свое подтверждение.

Выводы по 2 главе

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал следующее:

- у учащихся с нарушениями интеллекта экологические представления носят фрагментарный характер: они отрывочные и непрочные, ответы являются поверхностными;

- самостоятельно приобретаемый школьниками, имеющими нарушения интеллекта, экологический опыт часто носит негативный характер и не может служить базой для формирования экологических представлений, а также положительного отношения к объектам окружающего мира; для этого необходима специально организованная система занятий;

- наблюдается определенная зависимость процесса формирования экологической культуры от возраста учащихся с нарушениями интеллекта; некоторые характеристики младшего школьного возраста указывают на его сензитивность по отношению к природным объектам.

Констатирующий эксперимент позволил выявить следующие причины низкого уровня экологической культуры школьников с нарушением интеллекта:

- недостаточная изученность механизма формирования экологической культуры у умственно отсталых учащихся;
- недостаток практического применения полученных экологических знаний;
- бедность практической экспериментальной базы учреждений (отсутствие эколого-развивающей среды);
- интенсивное накопление умственно отсталыми учащимися отрицательного опыта взаимодействия с природой;
- слабая организация взаимодействия в плане экологического воспитания между учителями, родителями и самими учащимися;
- недостаточное количество внеклассных мероприятий, посвященных экологическим проблемам;
- отсутствие методических разработок, материалов по экологии, доступных для данной категории учащихся; межпредметных связей в процессе изучения экологического материала.

Для повышения эффективности процесса формирования экологической культуры у школьников с нарушениями интеллекта необходимо внедрение специальной педагогической технологии, включающей коррекционно-педагогическую и воспитательно-образовательную работу с детьми, организацию специальных методических мероприятий для педагогов и просветительскую деятельность для родителей.

Процесс формирования основ экологической культуры младших школьников с умственной отсталостью требует повышения эффективности и необходимости разработки комплексного подхода.

Педагогическими условиями, позволяющими оптимизировать процесс формирования экологической культуры у умственно отсталых школьников, являются: организация непосредственного контакта учащихся с объектами

окружающего мира; обеспечение непрерывности процесса формирования экологической культуры на протяжении всего периода обучения в начальной школе, как во время уроков, так и во внеурочной деятельности; разнообразие словесных, наглядных и практических методов экологической направленности; осуществление межпредметного подхода в процессе обучения; учет психофизиологических, индивидуальных и возрастных особенностей умственно отсталых учащихся; сотрудничество школы и семьи; высокая квалификация педагогов и др.

Для повышения эффективности коррекционно-педагогического воздействия на процесс формирования основ экологической культуры у младших школьников с нарушениями интеллекта мы разработали программу, построенную с учетом психолого-педагогических особенностей данной категории учащихся; состоящая из нескольких взаимосвязанных компонентов: включение школьников в различные виды эколого-ориентированной деятельности; организация «экологического пространства» в школе; экологическое просвещение педагогов и родителей; включающая различные формы, методы и средства педагогического воздействия.

При отсутствии целенаправленной эколого-ориентированной работы показатели экологической культуры младших школьников с нарушениями интеллекта остаются относительно стабильными, незначительно варьируя при переходе из класса в класс; при применении авторской программы наблюдается четко выраженная положительная динамика развития: уменьшается количество учащихся, первоначально относимых к «низкому» и «деструктивному» уровням, и пополняются верхние ступени уровневой «лестницы».

В результате проведенного исследования подтвердилась выдвинутая гипотеза, решены все поставленные задачи. Цель достигнута.

Данное исследование не исчерпывает всех вопросов, связанных с формированием основ экологической культуры у школьников с нарушениями интеллекта и имеет перспективы дальнейшего развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ состояния изучаемой проблемы и проведенное экспериментальное исследование, направленное на повышение уровня экологической культуры школьников с нарушениями интеллекта позволили сделать следующие выводы.

Анализ психолого-педагогической, специальной литературы подтверждает необходимость комплексного исследования степени

сформированности экологической культуры у школьников с нарушениями интеллекта и создания современной инновационной программы, позволяющей повысить эффективность данного процесса.

Понятие «экологическая культура» применительно к школьникам с нарушениями интеллекта рассматривается как сложное, интегрированное образование, реализующееся в процессе экологического обучения и воспитания, и включающее формирование системы элементарных экологических представлений, эколого-осознанного отношения к объектам окружающего мира и навыков природоохранного поведения.

Его структуру составляют четыре основных компонента: когнитивный, эмоциональный, личностный и поведенческий. Критериями качественного анализа данных компонентов являются: полнота, системность, осознанность экологических представлений; наличие и устойчивость интереса к объектам окружающего мира; проявление ответственности, эмоциональности и отзывчивости по отношению к природе; способность оценивать совершенные поступки; активность, самостоятельность и инициативность в природоохранной деятельности; соблюдение правил поведения в природе.

Исследование структурных компонентов экологической культуры у школьников с нарушениями интеллекта позволило определить степень их сформированности, вариативно представленную пятью уровнями: относительно высоким, достаточным, средним, низким и деструктивным, который впервые выделен в данном исследовании.

Преобладающими являются средний и низкий уровни сформированности экологической культуры; менее выражены показатели деструктивного уровня; в отдельных случаях встречался достаточный уровень; относительно высокого уровня у исследуемых не выявлено, однако мы предполагаем, что его характеристики могут проявиться в старших классах при целенаправленном эколого-ориентированном воздействии.

Результаты исследования учащихся с нарушениями интеллекта позволяет характеризовать младший школьный возраст как наиболее

сензитивный к взаимодействию с природными объектами, учитывая следующие характеристики: преобладание пассивно-сочувственной позиции по отношению к природе; более эмоциональное отношение к своим поступкам, как негативным, так и позитивным; более выраженный интерес к познанию природы, желание ухаживать за растениями и животными, потребность в сюжетно-ролевых, подвижных играх и др.

Для повышения эффективности процесса формирования экологической культуры у школьников с нарушениями интеллекта необходимо внедрение специальной педагогической технологии, включающей коррекционно-педагогическую и воспитательно-образовательную работу с детьми, организацию специальных методических мероприятий для педагогов и просветительскую деятельность для родителей.

Процесс формирования основ экологической культуры младших школьников с умственной отсталостью требует повышения эффективности и необходимости разработки комплексного подхода.

Педагогическими условиями, позволяющими оптимизировать процесс формирования экологической культуры у умственно отсталых школьников, являются: организация непосредственного контакта учащихся с объектами окружающего мира; обеспечение непрерывности процесса формирования экологической культуры на протяжении всего периода обучения в начальной школе, как во время уроков, так и во внеурочной деятельности; разнообразие словесных, наглядных и практических методов экологической направленности; осуществление межпредметного подхода в процессе обучения; учет психофизиологических, индивидуальных и возрастных особенностей умственно отсталых учащихся; сотрудничество школы и семьи; высокая квалификация педагогов и др.

Для повышения эффективности коррекционно-педагогического воздействия на процесс формирования основ экологической культуры у младших школьников с нарушениями интеллекта мы разработали программу, построенную с учетом психолого-педагогических особенностей данной

категории учащихся; состоящая из нескольких взаимосвязанных компонентов: включение школьников в различные виды эколого-ориентированной деятельности; организация «экологического пространства» в школе; экологическое просвещение педагогов и родителей; включающая различные формы, методы и средства педагогического воздействия.

При отсутствии целенаправленной эколого-ориентированной работы показатели экологической культуры младших школьников с нарушениями интеллекта остаются относительно стабильными, незначительно варьируя при переходе из класса в класс; при применении авторской программы наблюдается четко выраженная положительная динамика развития: уменьшается количество учащихся, первоначально относимых к «низкому» и «деструктивному» уровням, и пополняются верхние ступени уровневой «лестницы».

В результате проведенного исследования подтвердилась выдвинутая гипотеза, решены все поставленные задачи. Цель достигнута.

Данное исследование не исчерпывает всех вопросов, связанных с формированием основ экологической культуры у школьников с нарушениями интеллекта и имеет перспективы дальнейшего развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агузарова И.Г. Экологическое воспитание младших школьников в условиях национальной школы :Дис. ... канд. пед. наук / И.Г. Агузарова. - Владикавказ, 2019. - 163 с.
2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учебное пособие

- для студентов высших учебных заведений / Л.И. Акатов. - М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. - 368 с.
3. Алексеев С.В. Экология : наука и область образования : методические рекомендации / С.В. Алексеев. - СПб :Кримас+, 1994. - 56 с.
 4. Арнаутова А.М. Формирование представлений у умственно отсталых учащихся 6-8 классов : Автореф. дис... канд. пед. наук / А.М. Арнаутова. - Л., 1970. - 21 с.
 5. Афанасьева Р.А. Умственное воспитание дошкольников с нарушениями интеллекта в процессе ознакомления с явлениями и объектами неживой природы :Дисс... канд. пед. наук / Р.А. Афанасьева. - М., 2017. - 159 с.
 6. Ашиков В.И. «Семицветик» : Программа и руководство по культурно-экологическому воспитанию и развитию детей дошкольного возраста / Ашиков В.И., Ашикова С.Г. - М. : Педагогическое общество России, 1998.-134 с.
 7. Бабаева Ж.М. Дидактическая игра как средство активизации познавательной деятельности учащихся / Ж.М. Бабаева // Перспективы развития биологического образования в современных условиях. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. - Красноярск. - 2022. - С. 27-29.
 8. Багаутдинова Ф.Г. Туристско-краеведческая деятельность в начальной школе / Ф.Г. Багаутдинова. - М.: Центр детско-юношеского туризма РФ, 1996. - 144 с.
 9. Бгажнокова И.М. Мыслительные операции у умственно отсталых школьников в процессе реализации знаний / И.М. Бгажнокова // Дефектология. - 2023. - №3. - С. 24-29.
 - 10.Блинников В.Н. Цели экологического образования в рамках стратегии устойчивого коэволюционного развития общества и природы / В.Н. Блинников // Вестник высшей школы. - 2022. - №3. - С. 28-30.
 - 11.Бобылёва Л.Д. Повышение эффективности экологического воспитания / Л.Д. Бобылева // Биология в школе, - 2021. - №3. - С. 57-59.

- 12.Богданова Т.В. Экологическое образование младших школьников в современной сельской гимназии :Дис. ... канд.пед.наук / Т.В. Богданова. - М., 2018. - 263 с.
- 13.Бондаренко Т.М. Экологические занятия с детьми 6-7 лет : Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ / Т.М.Бондаренко. - Воронеж : Учитель, 2002 (ГУЛ Саратов.полигр.комб.).-181 с.
- 14.Боровская Л.А. Экологическая направленность натуралистической экскурсии в условиях города / Л.А. Боровская // Начальная школа. - 2023. - №8. - С. 46-48.
- 15.Бородько М.В. Каким быть экологическому образованию в 12-летней средней школе? / М.В. Бродько // Круглый стол в редакции журнала «Педагогика» 2000. - №6. - С. 32-40.
- 16.Валиева И.А. Экологическое воспитание учащихся во внеклассной работе по географии на основе традиций и обычаев народов Дагестана :Дис. ... канд.пед.наук / И.А. Валиева. - Махачкала, 2017. - 158 с.
- 17.Васильева, Н.И. Эколого-коррекционный проект / Н.И. Васильева, СЮ. Михаленко // Дошкольная педагогика. - 2023. - №6. - С. 43-45.
- 18.Воронкевич О.А. Добро пожаловать в экологию / О.А. Воронкевич. - СПб. : Детство-Пресс, 2014. - 48 с.
- 19.Вуйтович Б.И. Экологическое мышление - основа экологического образования / Б.И. Вуйтович, В.А. Сухоруков // География в школе. - 2022. - №3. - С. 45-50.
- 20.Выготский Л.С. Основы дефектологии. / Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. - т. 5. / Под ред. Т.А. Власовой. - М. : Педагогика, 1983.-368 с.
- 21.Гамаюнова А.Н. Уроки естествознания в специальной (коррекционной) школе VIII вида / А.Н. Гамаюнова // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. - 2023. - N3. - С. 20-31.

- 22.Гиляров А.М. Кто же автор термина «экология» и когда возникла «экология человека»? / А.М. Гиляров // Вестник РАН. - 1992. - №10. - С. 70-73.
- 23.Гончарова А.Л. Экологическая деятельность как предпосылка устойчивого развития общества : Автореф. дис... канд. филос. наук / А.Л. Гончарова. - М. : 1995. - 23 с.
- 24.Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Левин - Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. - 480 с.
- 25.Дзятковская Е.Н. Культурологический подход к общему экологическому образованию / Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н. // Педагогика. - 2017. - № 9. - С. 35-43.
- 26.Дзятковская Е.Н. Экологическое творчество : методические рекомендации к программе учебного курса для 1-4 классов / Е.Н. Дзятковская. - Иркутск : ГУОПО, 2001. - 223 с.
- 27.Егоренков Л.И. Каким должно быть школьное экологическое образование и воспитание / Л.И. Егоренков // Народное образование - 2016. - №7 - С. 24-28.
- 28.Ердаков Л.Н. Экологическая сказка для первоклассников / Л.Н. Ердаков // Начальная школа. - 2021. - №11-12. - С. 19-22.
- 29.Еремин В.Г. Экологические основы природопользования : Учеб.пособие для ср. спец. учеб. заведений / В.Г. Еремин, В.В. Сафронов, А.Г. Схиртладзе, Г.А. Харламов / Под ред. Ю.М. Соломенцева. - М. : Высшая школа, 2002. . - 446 с.
- 30.Естествознание и основы экологии : Учеб.пособие. / Р.А. Петросова, В.П. Голов, В.И. Сивоглазов, Е.К. Страут. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: ИЦ «Академия», 2000 - 203 с.
- 31.Жестова Н.С. Состояние экологического воспитания учащихся / Н.С.Жестова// Начальная школа. - 2023. -№10-11. -С . 78-81.

32. Захлебный А.Н. Непрерывное экологическое образование : варианты осуществления в 12-летней российской школе / А.Н. Захлебный // Экологическое образование. - 2022. - №2. - С. 22-25.
33. Зверева М.В. Особенности процесса сравнения предметов умственно отсталыми школьниками : Дис... канд. пед. наук / М.В. Зверева - М., 2019. - 172 с.
34. Зенина Т.Н. Экологические праздники для старших дошкольников : учеб.-методическое пособие / Т.Н. Зенина. - М. : Педагогическое общество России, 2006. - 127 с.
35. Зорина Н.А. Практические аспекты преподавания экологии в школе / Н.А. Зорина // Вестник экологического образования в России. - 2021. - №4.-С . 14-15.
36. Кабелко И.В. Сочетание методов обучения при изучении природных зон во вспомогательной школе / И.В. Кабелко // Коррекционноразвивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых школьников: Межвузовский сборник научных трудов. - М., 1987. - С. 145-159.
37. Кавтарадзе Д.Н. Экологическая игра «Прогулка по геологической стреле времени» / Д.Н. Кавтарадзе // Приложение к журналу. Биология в школе. Учителю экологии - 2023. - №10. - С. 10-11.
38. Калистратова Н.В. Экологическое образование - это нравственное воспитание / Н.В. Калистратова, О.А. Корнилова // География в школе. - 2020. - №3. - С. 34-40.
39. Кмытюк Л.В. Факультативные занятия по экологии в специальной (коррекционной) школе VIII вида / Л.В. Кмытюк // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2021. - № 3. - С. 32-35.
40. Колесникова Г.И. Экологические экскурсии с младшими школьниками / Г.И. Колесникова // Начальная школа. - № 6. - 2017. - С. 10-12.

- 41.Красовская Л.Г. Работа педагогического коллектива с семьями умственно отсталых учащихся / Л.Г. Красовская // Дефектология. - 2022. - №2. - С. 32-35.
- 42.Кузнецов В.Н. Становление экологического образования в школах России / В.Н. Кузнецов // Экологическое образование в школе. - 2023. - №1. - С . 15-21.
- 43.Липецкая Е.И. Комплексный подход к изучению географии учащимися 5-6 классов вспомогательной школы / Е.И. Липецкая // Коррекционная работа во вспомогательной школе. - 2022. -№6. - С. 22-33.
- 44.Логовева Г.П. Экологическое воспитание первоклассников на уроках сельскохозяйственного труда / Г.П. Логовева // Начальная школа. - 2021.-№9.-С. 45-50.
- 45.Луговкина СВ. Роль школьных учебников в формировании экологических знаний / СВ. Луговкина // Проблемы и перспективы биологического и экологического образования в период модернизации средней и высшей педагогической школы. Тезисы Всероссийской научнопрактической конференции. - Челябинск. - 2022. - С. 94-96.
- 46.Мамедов Н.М. Экологическая культура и образование / Н.М. Мамедов // Экологическое образование : концепции и методические подходы. - М., 1996. - С. 22-28.
- 47.Мирончик М.П. Межпредметные связи на уроках естествознания во вспомогательной школе / М.П. Мирончик // Дефектология. - 2017. - №6. - С. 59-65.
- 48.Модели экологического воспитания детей : метод, пособие для педагогов / М-во образования и науки Рос. Федерации, Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова ; [Дежникова Н.С. и др.]. - М. : Ред.-изд. центр, 2005.-137 с.
- 49.Молодова Л.П. Экологические праздники для детей : Учеб.- метод. пособие / Л.П. Молодова. - М. : ЦТ Л, 2019. - 127 с.

50. Муратова К.Г. Коррекционно-воспитательная работа в процессе знакомства с природой / К.Г. Муратова // Воспитательная работа в специальных школах. - М., 1977. - С. 81-85.
51. Нагаева Н.Х. Экологическое воспитание школьников эстетическими средствами : Дис... канд. пед. наук / Н.Х. Нагаева. - Казань, 2009.-182 с.
52. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. - 3-е изд., перераб. - М. : Академия, 2008. - 220 с.
53. Николаева С.Н. Сюжетные игры в экологическом воспитании детей / С.Н. Николаева, И.А. Комарова. - М. : Гном-Пресс, 2003. - 76 с.
54. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студентов высших пед. учебных заведений / Под ред. Б.П. Пузанова- М.: Издательский центр «Академия», 2005.-272 с.
55. Пономарева И.Н. Основные направления реализации экологического образования в современной школе / И.Н. Пономарева // Экологическое образование в России : проблемы и практика. - М., 1995. - С. 7-13.
56. Пономарева Л.И. Воспитание природолюбия в процессе экологического образования дошкольников : монография / Л.И. Пономарева. - СПб.: МИНПИ :Астерион, 2010. - 183 с.
57. Пороцкая Т.И. Наблюдения за природой в 1-3 классах вспомогательной школы / Т.И. Пороцкая, А.В. Янчева // Специальная школа. - 2023.-№1.- С. 26-30.
58. Рацимор А.Е. Формирование эколого-культурной среды муниципального образования России (на примере Ступинского района Московской области): монография / А.Е. Рацимор. - Ступино. - 2023. - 127 с.
59. Рацимор А.Е. Эколого-культурная среда и развитие личности / А.Е. Рацимор // Экология и развитие личности. Сборник трудов

- региональной научно-практической конференции. — Ступино, 2020. — С.104-123.
- 60.Салеева Л.П. Опыт экологического воспитания младших школьников / Л.П. Салеева // Начальная школа. - 2021. - №4. - С. 24-27.
- 61.Семёнова К.В. Игровые технологии на уроках географии / К.В. Семенова // География и экология в школе XXI века - 2019. - №5. - С. 42-51.
- 62.Усвайская А.В. Наблюдение учащихся младших классов вспомогательной школы над предметами и явлениями природы / А.В. Усвайская. - М., 1999.-124 с.
- 63.Усова Т.В. Основы экологического образования. Учебное пособие для студентов / Т.В. Усова. - Карачаевск : КЧГПУ, 2018. - 214 с.
- 64.Хафизова Л.М. Как знакомить детей с правилами поведения в природе / Л.М. Хафизова // Начальная школа. - 2021. - №8. - С. 40-46.
- 65.Хомутова И.В. Методика организации и проведения занятий по экологии / И.В. Хомутова. - М.: ВЛАДОС, 2009. - 123 с.
- 66.Худенко Е.Д. Знакомство с окружающим миром. Учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (3, 4 классы) / И.А. Терехова, Е.Д. Худенко. - М.: АРКТИ, 2009. - 160 с.
- 67.Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. - М. : изд. центр «Академия», 2007. - 478 с.
- 68.Цветкова И.В. Теоретические и методические основы экологического воспитания младших школьников во внеурочное время :Дис. канд.пед.наук / И.В. Цветкова. - М., 2019. - 185 с.
- 69.Цветкова И.В. Экологическое воспитание младших школьников : Теория и методика внеурочной работы / И.В. Цветкова. - М.: Педагогическое общество России, 2011. - 214 с.
- 70.Шевырева Т.В. Методические рекомендации по использованию практических методов при обучении естествознанию в специальных

- школах VIII вида / Т.В. Шевырева // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. - 2023. - №3. - С. 16-20.
71. Шевырева Т.В. Организация экологического образования в специальных коррекционных школах VIII вида / Т.В. Шевырева // Коррекционная педагогика. - 2020. - №1. - С. 33-37.
72. Шевырева Т.В. Формирование нравственно-экологической культуры учащихся специальных общеобразовательных коррекционных школ VIII вида / Т.В. Шевырева // Научные труды Mill У. Серия: психологопедагогические науки. - М.: Прометей, 2009. - С. 492-500.
73. Ягодин Г.Н. Проблемы экологического образования / Л.П. Третьякова, Г.Н. Ягодин // Вестник высшей школы. - 2018. - №3. - С. 184-193.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Подборка дидактических игр экологического содержания

- 1. Игры на формирование знаний и представлений об объектах окружающего мира, умений их классифицировать.**

Цель этого блока игр:

Упражнять умственно отсталых детей в классификации объектов окружающего мира, учить их обобщать, анализировать, выделять главные и второстепенные признаки, подводить к пониманию природных взаимосвязей, важности и необходимости любого живого организма.

"Природный мир бывает разный"

Оборудование: картинки с изображением природных объектов.

Ход игры: детям предлагается сравнить между собой несколько картинок с изображением природных объектов. Попросить разделить картинки с изображением живой и неживой природы. Ребенок должен объяснить свой выбор. Например: река относится к неживой природе, а лиса живая - она ест, бегает, растет, у нее могут быть детеныши.

"Мир вокруг нас"

Оборудование: графическая "модель мира" - круг, разделенный на две цветные части (белую и голубую), предметные картинки (до 20 шт.).

Ход игры: Учитель на столе располагает "модель мира" и предметные картинки, объясняет детям, что голубая часть - природный мир, белая - рукотворный (созданный руками человека).

Дети должны правильно распределить картинки и объяснить свой выбор. Например: дерево - в голубую часть, это природный мир. Компьютер — в белую, это не природный предмет.

Если дети справляются с заданием, то проводится усложненный вариант "Все перепуталось": дети закрывают глаза, учитель перемешивает картинки по секторам. Затем учащиеся должны найти несоответствия и снова правильно разложить картинки.

"Я знаю"

Материал: мяч.

Ход игры: подбрасывают мяч и говорят "Я знаю названия птиц, зверей, деревьев, кустарников и т.д. Второй вариант: учитель бросает ребёнку мяч и называет обобщающее слово - "Цветы". Ребёнок ловит мяч и называет те цветы (одно или несколько названий), которые знает.

"Рыбы — птицы - звери"

Оборудование: любая мягкая игрушка.

Ход игры: учитель передает ребенку игрушку и произносит слово "птица". Ребенок, взяв игрушку, должен назвать любую птицу, например, "галка", и затем вернуть игрушку ведущему.

"Цепочка"

Материал: мягкая игрушка, картинки объектов природы.

Ход игры: учитель сначала показывает картинку с изображением объекта, затем передает ребенку игрушку. Тот называет любой признак данного объекта и передает мяч другому. Нужно назвать как можно больше признаков.

"Такой листок, лети ко мне"

Оборудование: опавшие листья различных деревьев (или вырезанные из цветной бумаги).

Ход игры: детям раздаются листья (по одному). Учитель становится в противоположном углу комнаты или площадки, показывает детям лист и командует: "Кленовый (осиновый, берёзовый и т.д.) листок, лети ко мне". Подбежавшие дети должны убедиться, что у них в руках лист с названного дерева, затем прикрепить его на магнитную доску, на которой есть изображения этих деревьев.

"Хорошо — плохо "

Ход игры: учитель называет природное явление или объект, а дети сначала перечисляют его полезные свойства, а потом - вредные. Например: мороз, это хорошо, потому что легко дышится; снег не тает, можно на санках кататься; речка замерзает, каток не надо заливать и т.д. Но мороз, это плохо, потому что руки мёрзнут, нельзя долго гулять и т.д.

Усложнение — рассматривать данное явление или объект с позиции другого живого существа (например, дождь - полезен ли для цветка, лягушки, рыбы, кошки и т.д.).

2. Игры на развитие чувственного восприятия

Цель этого блока игр:

Развивать восприятие и речь младших школьников с нарушениями интеллекта, формировать у них навыки сенсорного обследования объектов материального мира.

"Мир звуков "

Материал: магнитофонная запись шума моря, леса и т.д.

Ход игры: предложить детям послушать запись и рассказать о том, что они слышали (журчание воды, шум ветра, пение птиц, шелест листьев и т.д.).

Усложнение: определить место, где можно услышать эти звуки (лес, парк, улица и др.), вычленить звуки живой и неживой природы.

"Узнай по запаху"

Материал: предметы с ярко выраженным запахом (парфюмерия, пряности, овощи, фрукты и т.д.), шарфик или платок из непрозрачной ткани.

Ход игры: ребёнку завязывают глаза и предлагают по запаху определить, какой объект ему дали в руки. Далее он должен положить этот объект на один из подносов по признаку "съедобное" или "несъедобное".

"Чудесный мешочек"

Материал: мешочек из непрозрачного материала, мелкие муляжи фруктов, овощей, ягод, или фигурки животных (до 10 шт.).

Ход игры: на ощупь, не заглядывая в мешочек. Определить, что там спрятано, описать свои тактильные ощущения.

"Какой овощ, фрукт ты съел "

Материал: тарелочка с нарезанными кусочками фруктов и овощей.

Ход игры: ребёнок закрывает глаза. Взрослый кладёт ему в рот кусочек фрукта или овоща. Ребёнок должен определить по вкусу, чем его угостили.

Усложнение: определить не только продукт, но и способ его обработки (сырой, вареный, солёный и пр.), назвать другие продукты, похожие по вкусу.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Примеры экологических рассказов

Кормушка (по В. Д. Купрову)

Серёжа прибил за окном кормушку. Первыми стали брать корм воробьи. Однажды мальчик заметил среди них синичку. Серёжа стал вывешивать кусочки сала для синички.

Вопросы для разъяснительной беседы:

1. Каким представляется вам Серёжа?
2. Что в нём вызывает симпатию?
3. Как бы поступили вы и почему?
4. Какую пользу приносят птицы?

Сурка (по С. Аксакову)

В саду нашли маленького щенка. Мальчику стало жаль щеночка. Он закутал его шарфом. Принесли молоко. Мама ткнула малыша мордочкой в блюдечко. Он стал лакать молоко. Назвали щенка Суркой. Он очень полюбил мальчика и его маму.

Вопросы для разъяснительной беседы:

1. Почему щенок привязался к мальчику и его матери?
2. В чём проявилась их забота о нём?
3. Как бы поступили вы, если увидели где-то крошечного, ничейного щенка или котёнка?

Птичка (по Л. Толстому)

Поймал Серёжа чижа и посадил в клетку. Однажды мальчик забыл закрыть дверцу. Птичка вылетела. Полетел чижик к окну и ударился о стекло. Поднял Серёжа птичку. Чижик тяжело дышал. Скоро он умер. С тех пор Серёжа перестал ловить птиц.

Вопросы для разъяснительной беседы:

1. Почему Серёжа больше никогда не ловил птиц?
2. Почему ему было тяжело смотреть на страдания и смерть птички?
3. В чём был виноват Серёжа?

Жалейкин (по Н. Сладкову)

Жалейкин - мальчуган добрый. Когда видит рядом зло, очень страдает. И хочется ему вмешаться, всё исправить и сделать доброе дело.

Прибежал однажды Жалейкин на пруд и ахнул: туристы на берегу свой костёр не залили, бумажки и тряпки не собрали, банки и склянки не закопали.

— Вот неряхи! — вскричал Жалейкин, — Как им не жалко портить такой бережок! Придётся навести порядок. Соберу весь мусор и брошу в пруд.

Снова стал бережок чистеньким и красивым. И пруд красивый: мусора на дне никому не видно.

Но прибежали на пруд ребята купаться и порезали о склянки ноги.

Стали рыбу ловить - порвали об острые склянки лески и поломали о банки крючки.

А рыбы в пруду от грязи и мусора стали болеть и задыхаться.

Хотел Жалейкин как лучше, а вышло хуже. Столько стало сразу вокруг недовольных!

Всякое дело с умом делать надо, и уж если одно делаешь, то другое не портить!

Вопросы для разъяснительной беседы:

1. Что не понравилось Жалейкину в поведении туристов?
2. Как Жалейкин навёл порядок на берегу? К чему это привело?
3. Какова главная мысль рассказа, и какими словами она выражена?
4. Как нужно было поступить Жалейкину, чтобы вокруг было меньше недовольных?
5. Как бы поступили вы на месте Жалейкина?

Андрейкин тополёк (по М. Басиной)

Осенью у дома рабочие посадили молодые тополя. Прошла зима. Весной топольки покрылись молодыми листочками. Только Андрейкин тополёк был очень слабый. Андрей и Наташа стали помогать деревцу. Ребята каждый вечер тащили на улицу ведро воды и поливали деревце. Скоро у тополька зазеленели листочки. Ожило дерево! Летом оно стало зелёным и весёлым.

Вопросы для разъяснительной беседы:

1. Почему Андрейка и Наташа стали помогать деревцу?
2. Как они это делали?
3. Хороший ли это поступок - спасти дерево от гибели?
4. Помогали ли вы сами когда-нибудь растениям или животным?

Примеры экологических сказок

Как Гусейн с Зимой дружил (по А. Самедову)

С каждым днем становилось все холоднее. Но это не беспокоило Гусейна: за лето он заготовил и дрова, и сено для своей коровы, собрал хороший урожай зерна, овощей и фруктов.

В один прекрасный день в окошко к нему постучалась Зима. Гусейн встретил гостью приветливо. В дом пригласил, усадил на самое почетное место, угостил на славу. Поела, попила гостья, и отдыхать на крыше устроилась. Долго отдыхала. А когда начало пригревать солнышко, в дорогу засобиралась. Гусейн провожать ее вышел.

— Ты меня принял, как уважаемую гостью, — сказала Зима на прощание. — Как же отблагодарить тебя?

— Друг всегда желает добра своему другу, — ответил Гусейн.

— Это верно, — согласилась Зима. И подумав, предложила: — Знаешь, в следующий раз я тебе о своем приходе заранее сообщу, чтобы холод тебя врасплох не застал.

Поблагодарил Гусейн гостью, и отправилась она в дальние края, на Север.

С ее уходом совсем тепло стало. Деревья расцвели, запели птицы, трава на лугу разрослась. Соседи Гусейна взяли косы, и сено косить оправились. Потом хлеба поспели - все на жатву ушли. Потом молотьба началась, заготовка дров... Люди трудились, не покладая рук. Один Гусейн ничего не делал.

— А куда мне спешить? — Лениво отмахивался он от соседей, когда те на поля или в лес по дрова звали.— Успею. Мне Зима пока знака не подавала.

Шли дни. Вот уже и птицы на юг засобирались, листья на деревьях пожелтели, осыпаться стали, а Гусейн и в ус не дует, сидит себе чай распивает.

И вот как-то утром проснулся он, выглянул в окно, а на дворе белым-бело. Протер глаза: нет, не показалось - у порога Зима стоит и улыбается: принимай, дескать, гостью.

Делать нечего, приглашает Гусейн Зиму в дом. Чем же угощать ее? Пошел он в хлев, чтобы молока надоить, а корова его, похудевшая, замерзшая, на него смотрит, вздыхает тяжело, словно укоряет: «А ты сено принес мне, накормил? Я же изголодалась. Откуда молоку взяться?»

Схватил Гусейн косу, на луг побежал, а там белым-бело от снега. Вернулся домой, огонь разжечь собрался, чтобы хоть чаем гостью напоить, а дров-то и нет. Взял Гусейн топор, в лес поспешил. Набрал кое-как тощую охапку хвороста, по глубокому снегу еле до двора доволоч. «Хоть похлебку из муки сварю», - думает. Зашел в амбар, а мешки там пустые лежат - ни зерна, ни муки.

Ни с чем вернулся Гусейн в дом.

— Что же ты не предупредила меня, неожиданно явилась? — упрекает гостью.

А зима улыбнулась ледяной улыбкой и говорит:

— Зря ты меня упрекаешь. Я-то свое обещание выполнила: сперва с деревьев листья сорвала, потом птиц в теплые края угнала, горные вершины снегом покрыла. Разве мало тебе этих предупреждений?

Смутился Гусейн, голову опустил. Понял он, что сам во всем виноват. Да только поздно понял.

Подснежник (по Г.А. Фадеевой)

На большой и красивой поляне каждую весну расцветало множество подснежников. Посмотреть на это чудо приходили звери, прилетали птицы со всех окрестностей, а насекомые там просто жили.

Однажды мальчик Вова забрел на поляну. Он взглянул на нее и замер. Ему захотелось унести всю эту красоту с собой. Он набрал огромный букет и понес его домой. По дороге он встретил друзей, ребятам стало очень завидно, что у Вовы был такой красивый букет. Они спросили, где он собрал такие прекрасные цветы. Вова был «добрым» мальчиком, он рассказал друзьям о поляне. Мальчики гурьбой побежали туда.

В лесу гулял лось. Он услышал этот разговор и тоже захотел посмотреть на чудесную поляну. Что он там увидел! Вместо небесночистейших цветов осталась только вытопанная нежная листва подснежников. Вмиг глаза лося погрузнели, и он заплакал...

Вопросы для разъяснительной беседы:

1. Можно ли Вову назвать «добрым» мальчиком?
2. Почему лось заплакал?
3. Мог ли Вова остановить своих друзей?
4. Как бы вы поступили, если бы в лесу увидели такие же красивые цветы?