

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка  
Навчально-науковий інститут психології та соціальної роботи  
Кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук

# Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня «магістр»

на тему

«Формування ціннісного ставлення до природи у дітей з  
порушеннями інтелектуального розвитку»

Виконала:

здобувачка вищої освіти, 63 групи

Прядко Ангеліна Юріївна

спеціальності

011 Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник:

канд. пед. наук,

старший викладач

Махоткіна Ліна Борисівна

Чернігів – 2025

Роботу подано до розгляду « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2025 року.

Здобувач (ка) \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище та ініціали)

Науковий керівник \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на засіданні кафедри

\_\_\_\_\_  
(назва кафедри)  
протокол № \_\_\_\_\_ від « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ року.

Здобувач (ка) допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....</b>	<b>8</b>
1.1. Ціннісне ставлення дітей до природи як педагогічна проблема.....	8
1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....	16
1.3. Форми та методи формування ціннісного ставлення до природи у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку .....	25
<b>РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....</b>	<b>35</b>
2.1. Використання інтерактивних методів у процесі формування ціннісного ставлення до природи дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....	35
2.2. Емпіричне дослідження ціннісного ставлення про природу у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку .....	46
2.3. Програма формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....	57
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>68</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>73</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>80</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Сучасне інформаційне суспільство, яке характеризується високим рівнем індивідуалізації та динамічними темпами розвитку, відзначається ціннісним плюралізмом, послабленням традиційних моральних орієнтирів, а також поступовою втратою зв'язку поколінь у процесі морального виховання підростаючої генерації. Водночас глобальні соціокультурні трансформації та кризові явища екологічного характеру актуалізують необхідність цілеспрямованого формування у молоді, зокрема у дітей з особливими освітніми потребами, стійкої системи цінностей, що передбачає не лише орієнтацію на гуманістичні та соціальні норми, але й на усвідомлене та відповідальне ставлення до природного довкілля.

Українське суспільство сьогодні потребує всебічно розвинених, морально стійких, соціально активних громадян, здатних приймати зважені рішення, діяти у ситуаціях вибору, прогнозуючи можливі наслідки власних вчинків. Такі якості, як екологічна свідомість, чутливість до проблем довкілля, готовність до практичної природоохоронної діяльності, стають невід'ємними складовими сучасної компетентної особистості. Особливо це важливо в умовах зростання антропогенного навантаження на природу, зміни клімату, деградації природних ресурсів, що вимагає не лише фахової, а й громадянської готовності до екологічно виваженої поведінки.

У закладах інклюзивної та спеціальної освіти, де навчаються діти з порушеннями інтелектуального розвитку, виховна робота має подвійне завдання: з одного боку, забезпечити соціалізацію та формування життєво важливих умінь і навичок, з іншого – прищепити морально-ціннісні орієнтації, зокрема ціннісне ставлення до природи як до середовища, в якому дитина реалізує власну діяльність і потреби. Природа виступає не лише об'єктом пізнання, а й важливим чинником розвитку особистості, формування її емоційної сфери, моральних якостей і відповідальної поведінки.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку потребують особливого підходу до організації виховного процесу. Їхні психофізичні особливості – специфіка сприйняття, мислення, емоційно-вольової сфери – зумовлюють необхідність ретельного відбору форм, методів і засобів, здатних забезпечити ефективне формування уявлень про цінність природи та власну відповідальність за неї. У цьому контексті важливими стають практичні дії, спостереження, дослідницькі завдання, трудова діяльність на природі, екскурсії, ігрові та проектні форми роботи, які поєднують пізнання з емоційним переживанням і особистісним досвідом.

Наукові основи формування ціннісних орієнтацій особистості, зокрема ціннісного ставлення до природи, розробляли провідні вітчизняні дослідники: І. Бех, С. Гончаренко, В. Молярко, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська та інші. Вони підкреслюють, що ціннісне ставлення формується через єдність когнітивного (знання про природу та екологічні закономірності), емоційно-ціннісного (позитивне емоційне переживання, любов до природи) та діяльнісно-практичного (активна участь у природоохоронній діяльності) компонентів.

Питання виховання та розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку досліджували В. Бондар, В. Засенко, М. Малофєєв, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет, Л. Шипіцина та ін. Їхні роботи акцентують на важливості створення спеціально організованого середовища, де кожен виховний вплив має бути наочним, доступним, пов'язаним із практичними діями та безпосереднім досвідом дитини.

Проблема формування ціннісного ставлення до природи в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку представлена насамперед у працях фахівців з корекційної педагогіки. Так, М. Фурдило у магістерському дослідженні розкриває педагогічні умови формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у процесі виховної роботи. О. Вержиховська аналізує теоретико-методологічні засади екологічного виховання молодших школярів з

порушеннями інтелекту та описує рівні сформованості їхньої екологічної вихованості й дбайливого ставлення до природи. А. Пономаренко у кваліфікаційній роботі, присвяченій формуванню природничо-екологічної компетентності учнів спеціальної школи, підкреслює, що для дітей з інтелектуальними порушеннями ключовими є поєднання знань про природу, емоційно-ціннісного ставлення та практичної природоохоронної діяльності. На більш загальному теоретичному рівні поняття «ціннісне ставлення до природи» як інтегроване утворення, що реалізується у процесі екологічного навчання й виховання, обґрунтовує І. Плавінська.

Отже, формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – це складний і багатогранний процес, який потребує наукового обґрунтування та розробки методичних підходів, здатних врахувати особливості цієї категорії дітей. Поєднання актуальності екологічного виховання в умовах сучасних викликів та необхідності пошуку дієвих форм і методів, спрямованих на становлення відповідального, емоційно забарвленого й свідомого ставлення до природи, і зумовило вибір теми кваліфікаційного дослідження – ***«Формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку»***.

**Мета дослідження** – проаналізувати теоретичні основи та практичні аспекти формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Завдання дослідження:**

1. Розкрити сутність поняття «ціннісне ставлення до природи» та проаналізувати його структуру у сучасній науково-педагогічній літературі.
2. Охарактеризувати психолого-педагогічні особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що впливають на процес формування у них ціннісного ставлення до природи.

3. Проаналізувати використання інтерактивних методів у процесі формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

4. Розробити та впровадити програму формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Об'єкт дослідження** – процес формування ціннісного ставлення до природи у дітей.

**Предмет дослідження** – процес формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Методи дослідження:**

- *теоретичні*: аналіз, узагальнення та систематизація наукових джерел з метою розкриття основних понять дослідження, визначення психолого-педагогічних особливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, вивчення сучасних підходів до формування ціннісного ставлення до природи;

- *емпіричні*: спостереження, бесіда, анкетування, тестування – для визначення рівня ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;

- *педагогічний експеримент* – для перевірки ефективності запропонованої програми.

**Теоретичне та практичне значення дослідження** полягає в уточненні змісту поняття «ціннісне ставлення до природи» у контексті педагогічної науки, визначенні структури цього феномена. А також у розробці та апробації програми формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати були впроваджені у практику роботи комунального закладу «Березнянський навчально-реабілітаційний центр» Чернігівської обласної ради, а також представлені на Міжнародній науковій конференції «XV Сіверянські соціально-психологічні читання», 25 квітня 2025 року, м. Чернігів, назва

доповіді: «Форми та методи формування ціннісного ставлення у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку до об'єктів дійсності».

**Структура кваліфікаційної роботи.** Магістерське дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи 88 сторінок, з них основного тексту – 73.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

## 1.1. Ціннісне ставлення дітей до природи як педагогічна проблема

Сучасна українська освіта ставить формування відповідального ставлення до довкілля у ранг наскрізної освітньої цінності, а не додаткової теми природничого курсу. У концепції «Нова українська школа» (НУШ) Л. Гриневич та співавтори наголошують на переході від інформаційної моделі до компетентнісної, де цінності й практики сталості «пронизують» усі освітні галузі та види діяльності [28]. Такий перехід від суто теоретичного набуття знань до формування практичних вмінь та навичок відкриває нові можливості для формування компетентнісного випускника закладу середньої освіти, у тому числі і дітей з особливими освітніми потребами.

В даному контексті важливим є також екологічне виховання, яке передбачає не лише засвоєння норм поведінки, а й формування емоційно-ціннісного зв'язку з природою. Для дітей з інтелектуальними порушеннями саме такі конкретні й доступні практики стають тим містком, що поєднує абстрактне знання з реальним досвідом. У результаті формується не тільки екологічна поінформованість, а й особистісно-значуща звичка дбайливого ставлення до навколишнього світу.

Рекомендація Ради ЄС (2022) закріплює принцип: «зелена освіта», визначаючи її не як додаткову ініціативу, а обов'язок кожної освітньої спільноти [66]. GreenComp визначає конкретні рівні сформованості компетентностей: від внутрішнього прийняття цінностей сталості до активної участі у громадських екопроектах. А дослідження Eurydice (2024) переконливо доводять: лише тоді, коли вчитель має підтримку, а сталість стає міжпредметною темою, учні здатні показати реальні зміни у власній поведінці [67].

В Україні концепція екологічної освіти (2001) заклала довготривалу «вісь» – формувати екологічну культуру як єдність знань, мислення, цінностей і навичок. Як зауважує Т. Юркова [63], треба чітко розрізняти екологічну поінформованість і ціннісне ставлення: друге завжди включає емоційно-ціннісні орієнтації та готовність до дії. У сучасних умовах, коли екологічні кризи поєднуються з воєнними випробуваннями, школа має виходити за межі «правильних відповідей» і організовувати реальні практики: шкільні екослужби, проєкти з переробки, партнерства з природоохоронними установами.

У контексті нашого дослідження, для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку це питання набуває особливого значення. Їм важко засвоїти абстрактні знання про екологію, проте зрозуміти, що дерево потребує води, а подвір'я – чистоти, вони можуть безпосередньо. Через конкретний досвід і наочний результат поступово формується екологічна свідомість, яка стає частиною ціннісного світу дитини.

В українській педагогіці термін «ціннісне ставлення до природи» має тривалу історію. Він формується на перетині аксіології, педагогіки та екологічної психології. Т. Юркова [63] тлумачить його як інтегративну характеристику особистості, що поєднує знання, емоційні орієнтації та готовність діяти для збереження природи, підкреслюючи необхідність емоційного досвіду й поведінкового закріплення. Н. Пустовіт [43] розглядає ціннісне ставлення як результат виховання екологічної культури, у центрі якого моральний компонент: прийняття екологічних норм як особистісних і непорушних. О. Колонькова [23] пропонує оцінювати цей феномен через систему індикаторів культури екологічної поведінки – від усвідомлення проблем до регулярної участі в природоохоронних діях.

Європейська рамка GreenComp вводить поняття *embodying sustainability values* («втілення цінностей сталості»). За Г. Біанчі [64], йдеться про інтеграцію цінностей сталого розвитку у спосіб мислення й дій. Це дуже

близько до українського розуміння ціннісного ставлення, де знання, емоції й поведінка виступають єдиним ядром.

Для кращого розуміння дефініції «ціннісне ставлення до природи», необхідно розмежувати близькі категорії:

1. Екологічна свідомість. За І. Бехом [2], свідомість є ширшим поняттям і може бути пасивним знаннєвим субстратом, не обов'язково пов'язаним із емоціями чи вчинками. Тобто людина може бути екологічно поінформованою, але без внутрішньої мотивації діяти (наприклад, знати про забруднення, але не перейматися цьому). Екологічна свідомість відповідає за знання і усвідомлення природи як загального глобального ресурсу.

2. Екологічна компетентність. У визначенні поданому у Концепції НУШ [28] – це здатність застосовувати знання та навички для розв'язання екологічних завдань. Компетентність відображає рівень сформованості конкретних умінь (аналіз екосистем, планування дій щодо їх збереження тощо). Водночас вона може існувати формально – учень може демонструвати високий рівень екокомпетентності (розуміти і вирішувати практичні задачі), однак його емоційна або ціннісна мотивація до цього може бути низькою. Іншими словами, компетентність відповідає знанню і вмінню, тоді як ціннісне ставлення додає до цього мотивацію на основі цінностей і почуттів.

3. Екологічна культура. На думку С. Миронової [35], це синтез знань, цінностей і поведінки, що стає способом життя. У цьому трактуванні ціннісне ставлення виступає внутрішнім ядром культури: воно визначає позитивні норми та мотивує їхню реалізацію.

Таке розмежування показує, що ціннісне ставлення відрізняється не лише знанням, а й глибоким емоційним переживанням і стійкою практичною готовністю.

Ідеї формування ціннісного ставлення до природи в українській педагогіці мають глибоке коріння. К. Ушинський підкреслював роль природи як засобу виховання моральних якостей: жива взаємодія допомагає дитині сформувати моральні уявлення. В. Сухомлинський продовжував цю думку,

стверджуючи, що природа – джерело гуманістичних цінностей. У його практиці уроки під відкритим небом, догляд за садом, спостереження за птахами та рослинами створювали емоційний і моральний досвід, який ставав основою світогляду [36, с. 43].

У Європі схожі ідеї розвивалися у руслі *environmental education* 1970–80-х років, що трансформувався у *education for sustainable development (ESD)*. Цей рух вніс аксіологічну складову: екологічна освіта мала не лише пізнавальний, а й ціннісний характер [64].

Також у Європі з'явилися рамкові документи: ЮНЕСКО визначила *ESD* як освіту, що «наповнює людей знаннями, навичками, цінностями, установками та поведінкою, потрібними для життя у спосіб, що є добрим для навколишнього середовища, економіки та суспільства». Тобто освіта сталого розвитку поширює той же комплексний підхід (знання+цінності+поведінка). У педагогічній літературі наголошують: ціннісне ставлення формується через емоційний досвід та поведінкове закріплення, що виходить за межі простого накопичення інформації [23].

У вітчизняній педагогічній думці поняття ціннісного ставлення до природи трактується як глибинна особистісна характеристика, що об'єднує знання про природу, емоційні переживання та готовність до природоохоронної діяльності. На відміну від загальної екологічної свідомості чи компетентності, воно охоплює не лише поінформованість, а й аксіологічну основу – готовність діяти на основі внутрішніх переконань. Охарактеризуємо ці компоненти:

1. Когнітивний компонент забезпечує знаннєву основу: учні опановують уявлення про різноманіття екосистем, закони природи, причинно-наслідкові зв'язки між природними явищами та діяльністю людини. Дослідники підкреслюють, що інформація має бути системною і спрямованою на розуміння ролі кожного виду у природному балансі; це дозволяє не лише запам'ятовувати факти, а й усвідомлювати причини

екологічних проблем [19]. Саме усвідомлення цілісної картини природи створює ґрунт для внутрішнього прийняття її цінності.

2. Емоційно-ціннісний компонент спрямований на формування емпатії до живого, естетичного сприйняття краси довкілля та почуття відповідальності. Українські науковці звертають увагу на те, що без емоційного переживання природи знання залишаються нейтральними; лише через емоції та особистий досвід народжується цінність. Наприклад, морально-ціннісний підхід до екологічної освіти, розроблений у педагогічних студіях, наголошує на необхідності гармонізації стосунків між людиною та природою через усвідомлення духовної сутності природи і людини [44].

3. Мотиваційно-поведінковий компонент відображає готовність і здатність до реальних дій на захист природи: від дотримання побутових екологічних практик до участі у громадських природоохоронних ініціативах. У нормативних документах зазначено, що ціннісне ставлення проявляється через усвідомлення функцій природи, відчуття особистої причетності до збереження природних багатств, здатність вести екологічно безпечний спосіб життя та активну участь у природоохоронних заходах [56]. Українські дослідники наголошують, що соціальне середовище та приклад дорослих істотно впливають на формування цього компонента: поведінкові моделі закріплюються через наслідування та колективну діяльність [62].

У вітчизняній літературі також виділяють типологію ставлень до природи: антропоцентричне (орієнтація на користь для людини), біоцентричне (пріоритет збереження природних систем) та екологічно-гуманістичне (єдність інтересів людини і природи). Таке розмежування допомагає точніше діагностувати рівень сформованості ціннісного ставлення та обирати відповідні педагогічні методики [48].

Формування ціннісного ставлення до природи потребує особливої організації освітнього процесу. На основі вітчизняних досліджень можна виділити низку педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу:

1. Інтеграція екологічних знань у зміст усіх предметів. Цінності природи повинні бути присутніми у літературних творах, задачах з математики, уроках історії та мистецтва. Такий міжпредметний підхід сприяє цілісному осмисленню природи та її значення для людини [39].

2. Поєднання урочної та позаурочної діяльності. Знання трансформуються у переконання лише тоді, коли учні застосовують їх у різних видах діяльності. Екскурсії, гуртки, проекти та волонтерські акції створюють простір для практичного досвіду.

3. Особистісно орієнтований підхід. Учитель враховує вік, інтереси та можливості кожної дитини, створює умови для позитивної взаємодії з природою. Для дітей з інтелектуальними порушеннями особливо важливими є конкретні завдання, наочність, сенсорний досвід та багаторазове повторення [56].

4. Соціальна взаємодія та приклад дорослих. Екологічно відповідальна поведінка вчителів, батьків і громади є вирішальною; спільні акції та спостереження за дорослими формують у дітей відчуття єдиної системи цінностей [62].

5. Системність та наступність виховання. Виховання екологічної культури повинно відбуватися поступово, охоплювати всі вікові групи від дошкільного до старшого шкільного віку та забезпечувати наступність у змісті й методах [35].

6. Активна діяльність і практичний досвід. Учні повинні мати можливість виконувати конкретні дії – висаджувати рослини, доглядати за клумбами, сортувати сміття, брати участь у місцевих природоохоронних проектах. Така діяльність формує відчуття реального внеску та відповідальності.

7. Емоційна насиченість і сенсорний досвід. Екскурсії в ліс, спостереження за сезонними змінами, естетичні свята та творчі заходи дають дітям можливість відчувати природу на дотик, слух, нюх, що сприяє

глибшому засвоєнню знань та зміцненню емоційного зв'язку з довкіллям [48].

Становлення ціннісного ставлення до природи відбувається у контексті реалій сьогодення. Повномасштабна війна, розв'язана Росією, завдала колосальної шкоди довкіллю. За даними Міністерства захисту довкілля та природних ресурсів України, внаслідок бойових дій зруйновано понад 3 млн гектарів лісів, а вибухонебезпечними предметами забруднено понад 139 000 км<sup>2</sup> території. Екологічні збитки оцінюють у десятки мільярдів доларів, а в атмосферу потрапило сотні мільйонів тонн вуглецю [17]. Громадські організації повідомляють про понад 8 тисяч випадків пошкодження довкілля та втрату значної частки біорізноманіття. Пожежі та обстріли знищують заповідні степи, лісові масиви та рідкісні види рослин і тварин; експерти попереджають, що війна загрожує знищити до 35 % біорізноманіття Європи [20].

Такі масштаби руйнування вимагають перегляду підходів до екологічного виховання. По-перше, важливо поєднувати екологічну освіту з вихованням громадянської позиції: учні мають усвідомити особисту відповідальність за відновлення країни, підтримувати локальні ініціативи та допомагати громаді. По-друге, природа виступає джерелом психологічної підтримки. Для дітей, які переживають травматичні події війни, участь у природоохоронних акціях, догляд за тваринами й рослинами сприяють емоційній стабілізації та відновленню внутрішніх орієнтирів. Для дітей з інтелектуальними порушеннями природа забезпечує можливості для сенсорного розвитку та соціальної адаптації [6].

Формування ціннісного ставлення до природи в Україні регулюється низкою нормативних документів. Концепція екологічної освіти України (2001 р.) визначає мету екологічної освіти як формування екологічної культури – єдності знань, мислення, цінностей і навичок [27]. Базовий компонент дошкільної освіти підкреслює самоцінність природи для дитини та необхідність розвитку чуттєвої сфери, екологічних знань і практичних

умінь [1]. Наказ МОН України «Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» (2011; оновлення 2024 р.) деталізує зміст ціннісного ставлення: усвідомлення функцій природи, особистої причетності до її збереження, уміння гармонійно співіснувати з довкіллям, критичне ставлення до споживацьких орієнтацій та активну участь у природоохоронних заходах [38]. Документ ураховує вікову динаміку формування ставлення: молодші школярі емоційно та персонально сприймають природу, підлітки часто коливаються між прагматичними й природоохоронними мотивами, а старшокласники здатні до цілісного гуманістично-естетичного сприйняття.

Попри розвинену нормативну базу, на практиці виникають істотні суперечності. Дослідники відзначають, що учні часто мають високий рівень екологічної обізнаності, але не виявляють готовності до конкретних дій; декларативні цінності не завжди трансформуються у поведінкові практики. Причини цього полягають у недостатній інтеграції екологічної тематики у навчальні дисципліни, відсутності системної співпраці між школою, сім'єю та громадою, нестачі ресурсів у закладах освіти та недооцінці емоційного аспекту виховання. Вирішення цих суперечностей потребує глибокого психолого-педагогічного аналізу і розроблення ефективних методичних рекомендацій [19].

Отже, формування ціннісного ставлення до природи – це складний, багатоаспектний процес, що інтегрує знання, емоції та дії. Українські педагоги визначають три основні компоненти цього ставлення: когнітивний, емоційно-ціннісний та мотиваційно-поведінковий. Лише їх взаємодія забезпечує перехід від екологічної обізнаності до реальної відповідальної поведінки. Ефективне формування ціннісного ставлення можливе за умови міжпредметної інтеграції, поєднання урочної та позаурочної діяльності, особистісно орієнтованого підходу, активної участі сім'ї та громади, системності й емоційного супроводу.

Подальше дослідження передбачає вивчення психологічних особливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як суб'єктів освітнього процесу.

## **1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями інтелектуального розвитку**

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу уточнити визначення поняття інтелектуальних порушень, що має важливе значення для розуміння проблеми. Використання цього терміна закріплене у міжнародних класифікаційних документах, зокрема Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-11) та Діагностичному і статистичному посібнику з психічних розладів (DSM-5).

На думку В. Засенка [18], значення цього терміна є ширшим, ніж зазвичай трактується, і доцільніше застосовувати поняття «психічне недорозвинення», оскільки воно точніше відображає суть явища: у процесі розвитку відстає не лише інтелект, а й інші сфери психіки.

У підручнику М. Шеремет [60] під інтелектуальними порушеннями розглядається стійке недорозвинення пізнавальної діяльності та особистості в цілому, що виникає внаслідок дифузного органічного ураження кори головного мозку. Авторка наголошує на кількох аспектах цього визначення:

1. стійке означає неперехідний стан, дитина не може повністю позбутися недорозвинення;
2. страждають усі сторони психіки, тому йдеться про недорозвинення всієї особистості, а не лише пізнавальної діяльності;
3. дифузне ураження означає розлите ураження, яке охоплює різні зони кори головного мозку;
4. органічне ураження передбачає ушкодження мозкової тканини, функціональну слабкість нервових клітин.

У цьому визначенні чітко виокремлюються два взаємопов'язані діагностичні критерії:

- психолого-педагогічний – стійке порушення пізнавальної діяльності та особистості загалом;
- клінічний – дифузне органічне ураження головного мозку.

Як зазначає А. Колупаєва [24, с. 34], інтелектуальні порушення не означають конкретне захворювання, а радше відображають загальний стан психічного недорозвинення дитини.

Клініко-психологічна структура дефекту при олігофренії зумовлена явищами незворотного недорозвитку мозку в цілому з переважною незрілістю його кори, особливо лобних і тім'яних відділів.

В. Бондар [3] виокремлює дві основні клініко-психологічні закономірності олігофренії:

- тотальність нервово-психічного недорозвитку;
- ієрархічність.

Тотальність означає, що у стані недорозвитку перебувають усі нервово-психічні та частково соматичні функції: від вроджених вад окремих внутрішніх органів (пороки серця, порушення травної системи), недорозвитку кістково-м'язової системи, сенсорики й моторики – до відставання у розвитку вищих психічних функцій (мовлення, мислення, формування особистості).

Ієрархічність полягає в тому, що недостатність гнозису, праксису, мовлення, емоцій і пам'яті зазвичай менш виражена, ніж недорозвиток мислення. При олігофренії мовлення порушене завжди, однак не завжди воно є провідним компонентом дефекту.

Причини виникнення інтелектуальної недостатності є надзвичайно різноманітними (за підрахунками їх понад 400). У працях українських дослідників (зокрема, А. Колупаєвої [24]) вони умовно поділяються на зовнішні (екзогенні) та внутрішні (ендогенні).

Зовнішні чинники можуть впливати під час внутрішньоутробного розвитку, у процесі пологів або в перші місяці (роки) життя дитини. За статистикою, близько 75 % випадків становлять вроджені інтелектуальні порушення.

Найбільш поширеними зовнішніми факторами, що спричиняють серйозні відхилення у розвитку, є:

1. Тяжкі інфекційні захворювання, які жінка переносить під час вагітності (наприклад, грип, краснуха та інші).
2. Різні інтоксикації, що негативно впливають на розвиток плода.
3. Виражені дистрофічні стани під час вагітності, пов'язані з порушенням обміну речовин.
4. Зараження плода паразитарними інфекціями від матері.
5. Випадки інфікування плода при захворюванні матері на сифіліс.
6. Травматичні ушкодження плода.
7. Родова травма як причина подальших когнітивних порушень.
8. Тривала асфіксія під час пологів, що може призвести до стійкого ушкодження мозку дитини [41].

Внутрішні причини інтелектуальних порушень включають:

1. Спадкові чинники, зокрема хромосомні патології (наприклад, синдром Дауна).
2. Порушення обміну білків і вуглеводів (наприклад, фенілкетонурія).
3. Захворювання мозку в ранньому дитинстві (менінгіти, енцефаліти).
4. Радіаційне ураження у зонах із високим рівнем опромінення.
5. Неприятливе екологічне середовище проживання [3, с.48].

У науковій літературі представлено багато класифікацій інтелектуальних порушень, які ґрунтуються на різних принципах. У клініко-патогенетичній класифікації, яку розвиває В. Бондар [3, с. 52],

виокремлюють такі форми інтелектуальної недостатності: неускладнені, ускладнені та атипові.

Неускладнена форма частіше зумовлена генетичними чинниками. Вона проявляється загальним недорозвиненням інтелектуальної, мовленнєвої, сенсорної, моторної, емоційної та неврологічної сфер. При легких ступенях діти можуть залишатися досить старанними, доброзичливими, здатними до навчання у межах власних можливостей.

Ускладнена форма поєднується з додатковими симптомами ураження нервової системи (церебрастенічними, неврозоподібними, психопатоподібними, епілептиформними, апатико-динамічними). Її причинами часто є родові травми, асфіксія або тяжкі інфекції у перші роки життя. У таких випадках поряд із недорозвиненням спостерігається ушкодження функціонально більш зрілих мозкових систем.

Атипові форми характеризуються частковим порушенням основних закономірностей розвитку. Наприклад, при ранньому травматичному ураженні мозку порушення пам'яті можуть бути значно вираженішими, ніж інші когнітивні відхилення.

Схожу класифікацію подає і М. Шеремет [60], яка виокремлює п'ять основних форм інтелектуальних порушень:

1. Неускладнені;
2. З переважанням процесів збудження або гальмування;
3. Із домінуванням порушень аналізаторів або мовленнєвих відхилень;
4. Із психопатоподібною поведінкою;
5. Із вираженою недостатністю лобних відділів кори головного мозку.

За ступенем вираженості інтелектуального дефекту традиційно виділяють легкий, помірний, тяжкий та глибокий рівні інтелектуальних порушень [25].

У Міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду (МКХ-10) інтелектуальні порушення поділяються за ступенем вираженості на чотири рівні:

1. Легкі інтелектуальні порушення (легка інтелектуальна субнормальність, дебільність) – IQ 50–69;
2. Помірні інтелектуальні порушення (імбецильність легкої та середньої тяжкості) – IQ 35–49;
3. Тяжкі інтелектуальні порушення (тяжкі варіанти імбецильності) – IQ 20–34;
4. Глибокі інтелектуальні порушення (ідіотія) – IQ нижче 20 [9].

У сучасній редакції МКХ-11 [8] використовується термін «розлади інтелектуального розвитку» (intellectual developmental disorders). Тут оцінювання ґрунтується не лише на рівні інтелекту, а й на здатності особи до адаптивного функціонування, що вважається більш точним підходом.

Вважаємо за доцільне детальніше проаналізувати особливості розвитку молодших школярів із легкою та помірною формами інтелектуальних порушень, оскільки саме ця категорія становить основний науковий інтерес у нашому дослідженні.

При аналізі специфіки розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями важливо враховувати системний характер відхилень. Сучасні науковці наголошують на необхідності розмежування первинних дефектів (зумовлених безпосереднім органічним ураженням центральної нервової системи) від вторинних і навіть третинних відхилень, що виникають у процесі подальшого розвитку особистості. Неприпустимо виводити всі особливості психіки дитини виключно з первинного ураження кори головного мозку, адже вторинні дефекти пов'язані з недорозвитком вищих психічних функцій і формуються вже під впливом порушених умов пізнавальної та соціальної діяльності.

Первинні дефекти полягають у недостатності регулятивних функцій кори головного мозку, інертності нервових процесів, їх слабкій

переключуваності та низькій орієнтувальній активності. Це призводить до обмеженості пізнавальної потреби, зниження зацікавленості довкіллям, недостатнього прагнення до отримання нових вражень. Саме ці базові порушення виступають підґрунтям для розвитку вторинних дефектів, серед яких – недорозвинення мовлення, мислення, емоційно-вольової сфери та соціальних форм поведінки.

Вторинні відхилення мають системний характер: вони охоплюють різні сфери психічної діяльності та змінюють структуру всього розвитку дитини. Найчастіше вони проявляються у недорозвиненні вищих психічних функцій – насамперед мислення, мовлення, пам'яті й уваги [29].

Діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються специфічними особливостями сенсорного розвитку. Їхнє *сприймання* відзначається бідністю, низькою диференційованістю та повільним темпом переробки інформації. Обсяг сприймання менший, ніж у нормі, воно часто носить фрагментарний характер. Спостерігається утрудненість у виокремленні головного, порушення цілісності образів, зниження здатності до аналізу та узагальнення сенсорних вражень. Важливо зазначити, що у дітей молодшого шкільного віку з легкою та помірною інтелектуальною недостатністю ці труднощі особливо виражені у навчальній діяльності – при читанні, письмі, роботі з ілюстративним матеріалом [49].

У структурі *пам'яті* переважають механічні форми, тоді як смислова пам'ять розвинена недостатньо. Це зумовлює труднощі у запам'ятовуванні навчального матеріалу, що потребує логічних зв'язків. Процеси відтворення часто є неповними, неточними, уривчастими. Діти можуть запам'ятати окремі деталі, проте їм важко відтворити загальну структуру чи смисловий зміст подій. Для молодших школярів це означає необхідність багаторазових повторень, використання наочності та опори на практичну діяльність [57].

*Увага* дітей з інтелектуальними порушеннями нестійка, характеризується переважанням мимовільних форм над довільними. Вони легко відволікаються на сторонні подразники, мають труднощі із

зосередженням і переключенням уваги. Здатність до її розподілу обмежена. У навчальному процесі це проявляється у швидкій втомлюваності, потребі в додатковій стимуляції та постійному контролі з боку дорослого [49].

*Мислення* дітей із порушеннями інтелекту розвивається повільно й своєрідно. Для нього властиві хаотичність у проведенні операцій аналізу, фрагментарність синтезу, ситуативність узагальнень. Найбільш ураженим компонентом є понятійне мислення: абстрагування й оперування узагальненими категоріями майже не сформовані. Молодші школярі з легкою та помірною інтелектуальною недостатністю у своїй пізнавальній діяльності зазвичай спираються на конкретно-практичні дії, їм складно переходити до рівня символів і понять. Це зумовлює необхідність застосування методів навчання, побудованих на принципі поетапності та практичної наочності [24].

Недорозвинення *мислення* безпосередньо впливає на становлення мовлення. У дітей із порушеннями інтелекту воно формується повільно, має своєрідний характер. Затримується розвиток фонематичного слуху, бідний словниковий запас, спостерігаються аграматизми. Діти зазнають труднощів у побудові зв'язних висловлювань, їм складно дотримуватися логіки та послідовності у переказі. Формування монологічного мовлення відбувається із запізненням. Для молодшого шкільного віку це означає значні труднощі у засвоєнні навичок читання й письма [57].

*Емоційні прояви* дітей із даним типом порушення відзначаються недиференційованістю, одноманітністю й недостатньою адекватністю. Спостерігаються імпульсивні реакції, підвищена емоційна збудливість або навпаки – емоційна млявість. Недостатня сформованість вольової сфери зумовлює безініціативність, підвищену навіюваність, труднощі у доведенні справи до кінця. Для молодших школярів це проявляється у швидкому зниженні інтересу до навчальних завдань, залежності від постійного стимулювання та контролю дорослих [60].

Отже, розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями має якісно своєрідний характер. Він характеризується уповільненим темпом психофізіологічного дозрівання, дисгармонією між фізичним і психічним розвитком, недорозвиненням вищих психічних функцій, у тому числі мовлення, яке набуває специфічних ознак.

Для молодших школярів із легкою та помірною інтелектуальною недостатністю ці особливості є найяскравішими і становлять науковий та практичний інтерес для педагогів і психологів, оскільки саме вони визначають ефективність корекційно-розвивальної роботи та освітньої інтеграції. Відповідно узагальнимо основні специфічні характеристики даної вікової категорії дітей, що визначають науковці [41; 24; 54; 57].

1. Формування навчальної мотивації. Учні цієї категорії зазвичай виявляють слабку пізнавальну активність, їм важко зосереджуватися на навчальних завданнях без зовнішньої підтримки. Навчальна мотивація формується повільно, часто базується не на внутрішньому інтересі, а на ситуативних заохоченнях (похвала, ігрові елементи, нагороди). Брак внутрішніх мотивів обмежує здатність до довготривалого зосередження та завершення завдань.

2. Оволодіння знаннями та вміннями. У процесі засвоєння нового матеріалу молодші школярі з інтелектуальними порушеннями потребують максимально конкретизованого та наочного подання. Вони краще сприймають інформацію через практичні дії, наочні приклади, ігрові вправи. Узагальнені знання та абстрактні поняття даються з великими труднощами. Формування базових навчальних навичок (читання, письмо, лічба) відбувається повільно, із численними помилками та потребою у постійних повтореннях.

3. Організація діяльності. Учням важко планувати свою роботу, дотримуватися інструкцій і правил. Навіть просте завдання вимагає поетапного пояснення та нагадування. Самостійність у навчанні формується вкрай повільно. Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями схильні

швидко відволікатися, тому педагог має постійно підтримувати їхню увагу через чергування видів діяльності, включення рухових і сенсорних вправ.

4. Використання навчального матеріалу. Діти із цієї категорії засвоюють матеріал переважно на рівні конкретних прикладів. Їм складно переносити отримані знання у нові ситуації, узагальнювати й застосовувати їх у повсякденному житті. Тому значну роль відіграє спеціальна корекційно-розвивальна робота, яка передбачає багаторазові вправи з різними варіантами використання одного й того ж матеріалу.

5. Мовленнєвий супровід навчання. Через недорозвинення мовлення молодші школярі з інтелектуальними порушеннями часто неправильно розуміють завдання, не можуть точно сформулювати відповідь. Їхні висловлювання є короткими, бідними на лексику, часто аграматичними. Для успішного навчання педагог повинен активно використовувати прості інструкції, візуальні підказки, картки-символи та невербальні засоби комунікації.

6. Емоційно-вольові прояви у навчанні. Під час уроків діти швидко втомлюються, знижують темп роботи, іноді відмовляються від виконання завдань. Їм важко контролювати власну поведінку та доводити справу до кінця. Часто відзначається імпульсивність реакцій: дитина може раптово припинити роботу, розсердитися або відволіктися на сторонній об'єкт. Успішність навчання значною мірою залежить від створення ситуацій успіху, доброзичливого емоційного клімату та підтримки віри дитини у власні сили.

7. Соціальний аспект навчання. У спільній діяльності з однолітками молодші школярі з інтелектуальними порушеннями часто займають пасивну позицію або, навпаки, демонструють імпульсивність і невміння дотримуватися правил. У роботі в групі вони можуть потребувати допомоги дорослого для організації спілкування та розподілу ролей. Позитивний досвід колективних ігор, парної та групової роботи сприяє не лише формуванню навчальних умінь, а й соціалізації.

Навчальна діяльність молодших школярів з інтелектуальними порушеннями має особливий, уповільнений і своєрідний характер. Вона визначається низькою пізнавальною активністю, слабкою довільною увагою, переважанням конкретно-практичного мислення, значними труднощами мовленнєвого супроводу та потребою у постійному стимулюванні з боку дорослих. Саме тому навчання таких дітей має будуватися на принципах індивідуалізації, поетапності, наочності та корекційно-розвивальної спрямованості.

Отже, узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що психолого-педагогічні особливості дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями зумовлюють уповільнений, своєрідний та нерівномірний розвиток усіх сфер їхньої психіки. Це безпосередньо позначається на характері навчальної діяльності, рівні сформованості пізнавальних процесів, особливостях мовленнєвого та емоційно-вольового розвитку, а також на соціальній поведінці. Водночас саме молодший шкільний вік відкриває широкі можливості для цілеспрямованого впливу на становлення особистості дитини, зокрема у сфері виховання ціннісних орієнтацій.

Зважаючи на те, що формування моральних і екологічних цінностей у дітей з інтелектуальними порушеннями має відбуватися з урахуванням їхніх індивідуальних психолого-педагогічних характеристик, подальший аналіз буде присвячений визначенню форм та методів виховання ціннісного ставлення до природи у цієї категорії школярів.

### **1.3. Форми та методи формування ціннісного ставлення до природи у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку**

Ціннісно-орієнтовна діяльність у педагогічному процесі являє собою комплекс цілеспрямованих заходів, спрямованих на формування у здобувачів освіти здатності осмислювати навколишню дійсність, співвідносити власні

вчинки з моральними нормами та виробляти власні особистісні орієнтири. Вона включає не лише засвоєння загальнолюдських та соціальних цінностей, але й формування стійкої системи моральних уявлень, розвиток характеру, здатності до самоаналізу й усвідомлення свого «Я». Підготовка молоді людини до життя в сучасних умовах потребує не лише знання норм поведінки, а й уміння критично оцінювати наслідки своїх вчинків для себе, інших людей та довкілля, брати на себе відповідальність і проявляти самостійність, творчість, дисципліну та саморегуляцію. Ці якості набувають особливої ваги в умовах стрімких соціальних змін і воєнних випробувань, коли виховання має адаптуватися до нових культурних та моральних викликів [35].

У традиційній моделі спеціальної освіти, що поєднує навчальну, виховну та корекційно-розвивальну складові, головною метою є становлення дитини як активного творця власного життя. Виховна система спеціальної школи базується на ідеях життєтворчості: дитина розглядається як суб'єкт, здатний впливати на навколишній світ і на себе. Тому педагогічний процес інтегрує різні форми й види діяльності – уроки, корекційні заняття, гурткову роботу, самоврядування, співпрацю з батьками й психологічною службою – створюючи єдиний виховний простір.

Нормативною основою виховної роботи виступають «Основні орієнтири виховання учнів 1–12-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України» [38], де визначено шість змістових ліній: формування ціннісного ставлення до себе, інших людей, суспільства й держави, праці, природи, культури та мистецтва, сім'ї й родини. Ці напрями задають рамки, в яких педагоги мають творчо добирати форми і методи, орієнтуючись на особливості кожної дитини. Питання екологічного виховання посідає окреме місце: воно спрямоване на розвиток дбайливого ставлення до природи, відчуття єдності людини з довкіллям та вміння жити у гармонії з ним.

Формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ґрунтується на поєднанні трьох взаємопов'язаних компонентів:

1. Емоційно-ціннісний компонент. Він передбачає розвиток здатності переживати турботу про живе, відчувати радість від контакту з природою і смуток від її втрати. Це складова емоційно-ціннісного досвіду, яка формує мотиви поведінки. Діти вчаться співпереживати рослині, що всихає, чи пташці, яка потребує годівлі, і саме завдяки цим переживанням починають діяти свідомо.

2. Когнітивний компонент. Він охоплює елементарні знання про об'єкти та явища довкілля, причинно-наслідкові зв'язки у природі («дія – наслідок»), усвідомлення екологічних законів. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку здатні засвоїти такі знання, якщо матеріал подається доступно, з опорою на наочність і практику.

3. Поведінковий компонент. Він реалізується у щоденних практиках дбайливості: економія природних ресурсів, прибирання сміття, догляд за рослинами і тваринами. Поведінкова складова становить систему конкретних дій, які стають для дітей нормою життя [26].

Орієнтація на ці компоненти зумовлює конкретні завдання для різних вікових груп. У молодшому шкільному віці акцент робиться на засвоєнні коротких і зрозумілих правил («не ламай гілки», «не сміти», «полий квітку»), підкріплених сенсорним досвідом: діти доторкаються до кори дерева, вдихають запах трави, слухають спів птахів і на власні очі бачать результати своїх дій. Для дітей середнього шкільного віку спектр завдань розширюється: вони беруть участь у простих екологічних дорученнях, міні-проектах («Годівничка для птахів», «Класний квітник», «Друге життя паперу»), що дають можливість усвідомлювати особисту причетність до змін у довкіллі.

Формування ціннісних орієнтацій має поетапний характер і складається з кількох послідовних стадій [23; 63]:

1. Ситуації успіху. На першому етапі дитині надаються прості завдання, які гарантовано завершуються успішно (полив рослини, догляд за партою, прибирання класу). Позитивний результат викликає радість і зміцнює мотивацію до подальших дій.

2. Узагальнення досвіду. Позитивний досвід повторюється у різних видах діяльності (уроки, гурткова робота, домашні справи, екскурсії). Правила повторюються багаторазово, але з варіаціями, щоб виключити механічність. Наприклад, правило «не сміти» закріплюється під час прибирання класу, екскурсій до парку, участі у сімейних толоках.

3. Внутрішнє переконання. Завдяки систематичним повторенням і позитивним емоціям зовнішня вимога стає частиною внутрішньої мотивації: дитина починає контролювати свою поведінку без нагадувань, розуміючи її значення для довкілля та людей.

Ці етапи реалізуються з урахуванням специфіки порушеннями інтелектуального розвитку: педагоги проявляють терплячість, послідовність, опираються на практичний досвід учнів. Діти засвоюють етичні норми й цінності, коли вони демонструються на конкретних прикладах з реального життя, а не лише проголошуються.

У роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку емоційно-ціннісна сфера є ключем до формування екологічних орієнтацій. Емоції слугують містком між знанням і поведінкою: дитина не просто чує правило, вона переживає його значущість. Тому педагоги організують естетичні переживання природи – споглядання квітучих клумб, тихого куточка шкільного двору, слухання звуків дощу, вітру чи пташиного співу, створюють казкові історії про рослини й тварин, використовують музику та театралізовані постановки. Досвід показує, що образні форми (казка, пісня, малюнок, вірш) глибше впливають на емоційну сферу дитини, ніж абстрактні пояснення [61].

Розвиток емпатії до живого світу – ще одна важлива ланка. Діти виконують конкретні дії (підгодовують птахів узимку, поливають кімнатні

рослини, рятують жука, що потрапив у воду), що формує у них здатність відгукуватись на потреби інших. Емпатійний досвід допомагає перейти від виконавської поведінки до внутрішньої екологічної мотивації.

Формування навичок суспільно корисної поведінки є ще одним завданням. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку часто мають труднощі: слабкість мотивації, підвищений егоцентризм, схильність до наслідування негативних моделей. Щоб подолати ці труднощі, виховний процес організовується у формі позитивного колективного досвіду: учні виконують завдання разом, допомагають одне одному, отримують підтримку й похвалу за успіхи. Чітка структура та послідовність завдань дають можливість поступово формувати вольові якості, відповідальність та здатність до взаємодії.

Педагогічна практика пропонує різноманітні форми, що охоплюють усі аспекти життя дитини. Вони класифікуються за кількістю учасників, організацією та методикою проведення:

- Масова або фронтальна форма: усі учні класу або школи беруть участь у заході (екологічні свята, конкурси знавців природи, виставки виробів з природних матеріалів). Такі заходи формують відчуття спільноти й причетності до великої справи.
- Групова форма: робота у постійному або змінному складі учнів (екскурсії, екологічні ігри, гурткові заняття). У групі діти вчаться співпрацювати, ділити завдання, підтримувати одне одного.
- Індивідуальна форма: робота з окремими учнями (консультації, індивідуальні доручення, догляд за кімнатною рослиною чи тваринкою). Вона допомагає врахувати особливі потреби дитини, сформувати відповідальність [12].

Існує також поділ залежно від змісту та методики:

1. Форми організації життя та діяльності дитячого колективу: збори, чергування, проведення дитячих рад.

2. Інформаційно-масові форми: тематичні зустрічі, бесіди, доповіді, вечори, читання.

3. Дієво-практичні форми: походи, екскурсії, трудові десанти, участь у прибиранні території.

4. Синтетичні форми: шкільні клуби, творчі групи, перегляд та обговорення кінофільмів, організація свят.

5. Форми індивідуальної роботи: консультації, бесіди, виконання особистих завдань [43].

За спрямованістю можна виділити універсальні форми (лекції, конкурси, вечори, свята) та спеціальні (естетичні, трудові, моральні), кожна з яких має свої зразки:

- Трудове та економічне виховання: тематичні вечори про народне господарство, оформлення стендів, трудові десанти, зустрічі з цікавими людьми, екскурсії на підприємства.

- Екологічне виховання: конкурси знавців природи, екодесанти, виготовлення виробів із природних матеріалів, створення гербаріїв, посадка дерев.

- Музичне виховання: музичні вікторини, концерти, фестивалі пісень, музичні ігри, екскурсії до філармонії.

- Предметні тижні та вечори: тиждень пам'яті, тиждень української мови, літературні вечори, вікторини, ігри («Розумники та розумниці», «Зоряна година», «Цікава година природи») [17].

Засоби виховання – це матеріальні та ідеальні елементи дійсності, які педагог використовує для досягнення виховних цілей. До них належать колектив, різні види діяльності, об'єкти матеріальної та духовної культури (книги, кінофільми, музичні твори, твори мистецтва). Ефективність застосування засобів залежить від їхньої відповідності віковим та психофізичним особливостям учнів.

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку традиційні засоби можуть виявитися недостатніми, оскільки вони вимагають високого

рівня абстракції, посидючості, пам'яті. Тому педагоги добирають специфічні прийоми, що апелюють до чуттєвого та практичного досвіду. Значний ефект дають різноманітні види мистецтва: література, музика, живопис, театр. Вони створюють атмосферу живого емоційного впливу, сприяють глибшому засвоєнню змісту виховного матеріалу.

В окрему групу засобів входять друковані матеріали – книги, посібники, журнали, наочні схеми, малюнки. Їх використання у спеціальній школі виконує не лише інформаційну, а й корекційну функцію: вони допомагають глибше засвоїти почуту інформацію і закріпити її у пам'яті. Наочні посібники не є самоціллю; їхня мета – забезпечити повніше й глибше розуміння матеріалу через чуттєве сприймання і словесне опрацювання. Важливо прагнути природності: для знайомства та дослідження використовують реальні предмети – рослини, природні матеріали, прості технічні вироби. Тільки відчувши їх на дотик і побачивши, дитина закріплює сенсорний образ у слові [26].

Дидактичні матеріали – предметні, образотворчі та словесні – призначені для практичної діяльності, що забезпечує максимально можливу самостійність. Наприклад, робота з насінням, листям, камінчиками, ґрунтом, водою, фотографіями тварин і рослин дає дітям можливість провести прості досліди й зробити висновки. Чуттєво-практичні завдання (зірвати листок для гербарію, правильно полити рослину, віднести сміття до відра) формують конкретні навички та зміцнюють зв'язок емоційного переживання з усвідомленою дією.

Методи виховання, які використовують педагоги, поєднують інформаційний, пошуковий і соціально-ціннісний компоненти.

1. Інформаційні методи. Вони включають бесіди, консультації, використання літератури, мультимедійних ресурсів, прикладів із життя. Педагог повинен подавати інформацію у зрозумілій формі, супроводжувати її наочністю й прикладами, відокремлювати головне від другорядного, використовувати прямі й непрямі докази. Емоційний підтекст (історії про

людей, які самовіддано допомагали іншим чи врятували природу, розповіді про солдатів, що садили дерева в звільнених селах) підвищує ефективність інформаційних методів, оскільки торкається почуттів дитини.

2. Пошуковий метод. Він організовує самостійну діяльність учнів з дослідження життєвих явищ, докільця та літературних джерел. Учні виконують спостереження за завданням педагога (наприклад, відстежують ріст рослини, спостерігають за поведінкою тварин, вивчають взаємини між людьми), беруть участь в екскурсіях і походах. Цей метод дає дітям безліч вражень і сприяє формуванню переконань та ціннісних орієнтацій.

3. Метод самопереконання через переконання інших. Педагог пропонує учням ділитися своїм досвідом із класом: розповісти, як вони доглядали за квіткою вдома, як разом з батьками сортували сміття або годували птахів. Такий метод допомагає дітям відчувати себе не лише об'єктом виховання, а й його суб'єктом, здатним впливати на інших; він формує впевненість та самоповагу [43; 47].

У роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку виховна діяльність має корекційну спрямованість. Вона ґрунтується на кількох концепціях, які враховують особливості цих дітей:

1. Частота зміни видів діяльності. Діти із порушеннями інтелектуального розвитку швидко втомлюються від одноманітної роботи, тому педагог змінює види діяльності (спостереження, малювання, бесіда, рухлива гра) так, щоб матеріал закріплювався різними шляхами й залишався цікавим.

2. Багаторазове повторення матеріалу. Інформація повторюється кілька разів у різних ситуаціях, що сприяє її більш тривалому запам'ятовуванню та переходу у навички. Повторюваність не має бути механічною: змінюється контекст, умови, але сутність правила зберігається.

3. Ігрова форма. Гра є провідним видом діяльності молодшого школяра з інтелектуальними порушеннями. Тому виховні завдання реалізуються через рольові та сюжетні ігри («Ми садівники», «Лісова

аптека»), екологічні вікторини, інсценізації казок. У грі діти легше засвоюють правила, проявляють емоції, у них виникає внутрішня мотивація.

4. Використання знань у нових ситуаціях. Діти поступово вчаться переносити набуті навички у різні контексти: поливати рослини не лише в класі, але й удома; дбати про порядок не лише у школі, але й на вулиці. Такий перенос знань робить навички стійкими.

5. Поєднання різних методів і прийомів. Жоден метод не є універсальним для всіх дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Тому педагоги комбінують інформаційні, практичні, ігрові та пошукові методи, добираючи їх залежно від рівня розвитку дитини, її інтересів та темпу роботи.

6. Організація колективної діяльності. Спільні завдання («посадимо разом квітку», «приберемо шкільний двір») допомагають дітям учитися взаємодіяти, розподіляти обов'язки, відчувати себе частиною групи. Колективна діяльність розвиває комунікаційні навички та є важливим чинником соціалізації [55].

Українська народна педагогіка є потужним джерелом ціннісного досвіду. Народні традиції, свята, прислів'я, казки, пісні передають узагальнений історичний досвід взаємин людини з природою. Вислови «Не рубай дерева, що дає тінь» чи «Шануй землю – матір-годівницю» легко запам'ятовуються і стають моральними орієнтирами. Календарно-обрядові практики (Зелені свята, Івана Купала, Маковія) можуть бути організовані як виховні заходи з участю дітей: вони прикрашають гілки зеленню, плетуть вінки, виготовляють обереги з природних матеріалів. Такі дії забезпечують сенсорний контакт із природою та викликають позитивні емоції, формуючи ціннісне ставлення.

Народознавчі міні-уроки пояснюють символіку природних явищ у культурі (чому шанували воду, які рослини вважали цілющими) та поєднують когнітивний і емоційно-ціннісний компоненти. Заняття з народних ремесел (робота з соломою, глиною, деревом, травами) розвивають

дрібну моторику та увагу, водночас закріплюють ідею бережливого використання природних ресурсів [3].

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку етнопедагогічний матеріал є доступним завдяки своїй образності, емоційності й конкретності. Діти не просто слухають про природу, а проживають цінності у грі, пісні, обряді, з дорослими. Це формує відчуття причетності до національної культури, де дбайливе ставлення до природи є невід'ємною частиною.

Отже, формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є складним і тривалим процесом, який потребує синтезу різних компонентів і методів. Воно передбачає розвиток емоційно-ціннісної сфери, засвоєння екологічних знань і формування стійких практик дбайливості. Успіх залежить від правильного добору форм і засобів, організації навчального, виховного та корекційного процесів, використання народних традицій. В умовах воєнного та післявоєнного часу екологічне виховання набуває додаткового сенсу: воно стає джерелом відновлення, психологічної підтримки та формування громадянської відповідальності. Лише інтеграція усіх цих складових забезпечує переведення зовнішніх вимог у внутрішні переконання та формує покоління громадян, готових відповідально ставитись до природного та соціального довкілля.

Подальше дослідження передбачає вивчення практичних аспектів формування ціннісного ставлення школярів із порушеннями інтелектуального розвитку до природи.

## **РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

### **2.1. Використання інтерактивних методів у процесі формування ціннісного ставлення до природи дітей з порушеннями інтелектуального розвитку**

У сучасних умовах загострення екологічних проблем виховання у молодого покоління дбайливого ставлення до природи набуває особливого значення. Ціннісне ставлення до природи має стати невід'ємною частиною життєвого досвіду кожної людини, включно з особами з особливими освітніми потребами. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку не повинні залишатися осторонь екологічної освіти; навпаки, вони потребують спеціально організованого виховного процесу, що формує у них елементи екологічної культури та гуманного ставлення до навколишнього середовища [53].

Екологічне виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку має подвійний ефект: з одного боку, воно сприяє формуванню екологічно доцільної поведінки і моральних якостей (доброти, емпатії, відповідальності), з іншого – слугує засобом корекційно-розвивальної роботи. Як зазначають фахівці, спілкування дітей з особливими потребами з довкіллям є дієвим та результативним засобом розвитку їхнього пізнання і особистісного зростання [30]. В процесі цілеспрямованого екологічного виховання такі учні засвоюють посильний обсяг знань про природу, набувають практичних умінь щодо її збереження, а головне – привчаються до норм поведінки та ціннісних орієнтацій по відношенню до природи. Отже, використання інтерактивних методів у екологічному вихованні дітей з інтелектуальними порушеннями є на часі, адже дозволяє зробити цей процес більш ефективним, емоційно насиченим і наближеним до реального життя.

Освітній процес у спеціальній школі для дітей з інтелектуальними порушеннями включає не лише уроки, але й систему позакласної (позаурочної) роботи, яка відіграє важливу роль у всебічному розвитку і соціалізації учнів. Корекційно-виховна робота у позаурочний час є невід’ємною складовою спеціальної освіти, оскільки дозволяє формувати навички і цінності в умовах, наближених до реального життя. Саме позакласна діяльність створює сприятливе середовище для виховання ціннісного ставлення до природи, адже вона менш регламентована програмою, більш гнучка та практично орієнтована.

Досвід показує, що тільки шкільними уроками сформувати у дітей належний рівень екологічної свідомості неможливо. Необхідні інші форми і методи роботи, які доповнюють і розширюють вплив уроків. Специфіка позакласної роботи полягає у тому, що вона дає змогу вийти за межі класної кімнати – проводити заняття безпосередньо на природі, в соціумі, залучати учнів до практичних справ. Як зазначається в педагогічній літературі, ефективність екологічного виховання зростає, коли навчання виходить за рамки традиційних уроків і доповнюється гуртковою роботою, екскурсіями, практикумами, суспільно-корисними справами та іншими інтерактивними формами діяльності [33].

У спеціальній школі позакласна робота може набувати різноманітних форм: це і гуртки природничого напрямку (наприклад, “Юні натуралісти” або зелений патруль), і трудові десанти (озеленення шкільної території, догляд за клумбами, годівничками для птахів), і екскурсії на природу, і тематичні екологічні заходи (вечори, конкурси, виставки дитячих робіт з природного матеріалу тощо). У такому середовищі діти з інтелектуальними порушеннями мають можливість навчатися через власний досвід: спостерігати сезонні явища, бачити наслідки правильної чи неправильної поведінки у природі, виконувати конкретні дії по догляду за рослинами та тваринами. Наприклад, працюючи на пришкольній навчально-дослідній ділянці або стежині природи, учні не лише здобувають знання, а й закладають основи екологічно доцільної

поведінки та відповідального ставлення. Спільна практична діяльність на природі сприяє формуванню у дітей колективізму, взаємодопомоги, толерантності, а також зміцнює їхнє здоров'я через перебування на свіжому повітрі та рухову активність [14].

Важливою особливістю позакласної роботи є можливість активно залучати до виховного процесу різних учасників – самих учнів, педагогів-організаторів, батьків, представників громади. Спеціальна школа може стати центром екологічних ініціатив у місцевій спільноті, організовуючи, скажімо, акції з прибирання території, озеленення двору, виставки природи. Участь у таких справах дає вихованцям відчуття значущості власного внеску і формує гордість за результати (посаджені дерева, врятовані тварини тощо). Крім того, позакласні заняття дозволяють реалізувати принцип навчання через гру, через творчість, що є важливим для дітей з особливими потребами. В умовах невимушеного, цікавого заходу такі діти розкриваються краще, ніж на уроці, проявляють ініціативу і самостійність. Тому позакласна робота у спеціальній школі слугує своєрідним полігоном для відпрацювання на практиці тих знань, умінь і цінностей, які закладаються під час уроків, і є ефективним середовищем для формування ціннісного ставлення до природи.

Охарактеризуємо основні групи інтерактивних методів екологічного виховання, що у практично-методичній літературі відзначаються великим різноманіттям.

*Ігрові методи.* Гра – провідний вид діяльності дітей молодшого віку і потужний педагогічний засіб. Для дітей з порушеннями інтелекту гра особливо цінна тим, що вона мотивує до активності навіть тих учнів, які не впевнені у собі або швидко втомлюються від одноманітної роботи. Ігрові методи включають дидактичні ігри (на розвиток екологічних знань і понять), рольові ігри, імітаційні вправи, інтерактивні конкурси, вікторини тощо. В умовах позакласної роботи можна організовувати екологічні ігри у формі змагань між командами, квестів, ситуаційних ігор. Наприклад, проводяться вікторини на тему «Знавці природи», рухливі ігри на подвір'ї («Хто швидше

збере розкидане сміття», «Нагодуй пташку»), сюжетно-рольові ігри («Лісове судилище», де діти виконують ролі звірів, що звинувачують людей у завданій шкоді, та “суддів” природи). У грі дитина непомітно для себе засвоює важливі речі: моделюючи ту чи іншу ситуацію, вона починає розуміти наслідки поведінки, вчиться співпраці з однолітками, приймає правила. Психолого-педагогічні дослідження доводять, що дидактична гра – ефективний метод корекційного навчання дітей з особливими потребами, оскільки розвиває їхню увагу, мислення, навички спілкування і самоконтроль у невимушеній формі [46]. Інтерактивні ігри екологічного змісту не лише збагачують знання, а й емоційно залучають учнів, формують у них переживання за долю уявних героїв природи, що поступово переноситься на реальні об’єкти.

*Екскурсійно-дослідницькі методи.* Ця група методів передбачає вихід дітей у реальне природне оточення та активне дослідження довкілля. До них належать екскурсії, цільові прогулянки, практичні спостереження, досліді з об’єктами природи, елементарна пошуково-дослідницька діяльність. Для спеціальної школи такі методи є надзвичайно важливими, адже вони максимально конкретизують навчання, дають дітям живий досвід спілкування з природою. Під час екскурсій учитель показує учням реальні екосистеми – парк, сквер, берег річки – і діти набувають сенсорних вражень, роблять відкриття. Цільова прогулянка може бути присвячена спостереженню за сезонними змінами (“Осінній карнавал листя”), за пташиним життям (“Пташенята їсти просять”), за комахами (“Мурашині стежки”) тощо [35]. Провідним методом виступає спостереження, яке поєднується з бесідою та практичними діями (зібрати осіннє листя для гербарію, полічити пташок на годівниці, виміряти температуру повітря). Деякі учні з інтелектуальними порушеннями спочатку пасивні в довкіллі – через страх або нерозуміння. Тому завдання вчителя – організувати цікаву, посилену дослідницьку діяльність, яка захопить дитину. Наприклад, запропонувати знайти на шкільному подвір’ї “скарби природи” (гарний

листок, жолудь, пір'їнку) і обмінятися знахідками в колі. Або провести простий експеримент: посадити квасолину в прозорий стаканчик і спостерігати, як вона проростає – таким чином діти наочно побачать динаміку живої природи. Екскурсійно-дослідницькі методи формують у школярів з порушеннями інтелекту не лише знання, а й первинні навички наукового мислення – вміння порівнювати, робити висновки з побаченого. Зіставлення власних спостережень з розповіддю вчителя сприяє корекції уявлень: те, що було хаотичним, набуває для дитини структури і сенсу. Водночас безпосередній контакт з природою виховує емоційну чуйність: діти переживають радість відкриттів, прив'язуються до тих об'єктів, за якими доглядають (наприклад, до деревця, яке самі посадили). Таким чином, екскурсійно-дослідницькі методи є ключовими у формуванні ціннісного ставлення до природи, бо дають дитині пережити особистий досвід взаємодії з навколишнім світом.

*Проектні методи.* Метод проєктів дедалі ширше застосовується в сучасній школі як інтегративний і діяльнісний підхід. Для дітей з особливими освітніми потребами проєктна діяльність може здаватися складною, але в адаптованому вигляді вона дуже корисна, оскільки залучає учнів до вирішення конкретних практичних завдань у співпраці з іншими. Екологічні проєкти у спеціальній школі варто робити короткотривалими і конкретними. Наприклад, проєкт “Зелений клас” – учні разом з учителем облаштовують у школі куточок живої природи (вибирають невибагливі кімнатні рослини, вчать їх пересаджувати, поливати, чергують відповідальних за догляд). Або проєкт “Пташина їдальня” – виготовлення простих годівниць з підручних матеріалів та зимова акція годівлі птахів. В ході такої проєктної роботи діти ставлять перед собою мету, планують її досягнення (звісно, за підтримки педагога), розподіляють нескладні ролі, а головне – бачать кінцевий результат своєї праці. Метод проєктів є універсальним способом впливу і на інтелектуальну, і на емоційно-вольову сферу дитини [15]. Виконуючи проєкт екологічного спрямування, учні практично застосовують знання про

природу, розвивають мислення (через пошук інформації, вирішення проблемних ситуацій), творчість (через виготовлення та презентацію результатів), соціальні навички (через співпрацю в групі).

Для успішності проєктів зі спеціальними школярами педагог має ретельно продумати структуру участі кожного (щоб усі були залучені), надавати необхідну допомогу, але залишати простір для ініціативи дітей. Захист чи презентація екологічних проєктів (на рівні класу чи школи) підвищує в учнів самооцінку та мотивацію – вони відчують гордість за виконану справу, що позитивно позначається на формуванні ціннісних орієнтацій.

*Творчі методи.* До цієї групи належать ті методи, які передбачають залучення дітей до художньої, креативної діяльності на екологічну тематику. Доведено, що мистецтво і творчість відіграють значну роль у вихованні емоційно-ціннісної сфери особистості, зокрема і в екологічному вихованні дошкільників та школярів [21]. Для дітей з інтелектуальними порушеннями творчі завдання є не лише способом самовираження, але і терапевтичним засобом (арт-терапія, казкотерапія тощо). У позакласній роботі доцільно використовувати такі творчі форми, як інсценізації, екологічні театралізовані казки, виготовлення поробок з природного матеріалу, малювання і ліплення на теми природи, складання віршів чи пісень про природу (хай навіть спільне, колективне). Наприклад, учні можуть підготувати маленьку виставу “Лісова казка”, де в ролях звірів покажуть проблему засмічення лісу та її вирішення – така театралізація допомагає їм глибше усвідомити мораль зазначеної історії і відчути емоції персонажів. Інший приклад – конкурс малюнків “Мій улюблений куточок природи”: діти із задоволенням зобразять те, що їм найбільше подобається (дерево, сонечко, квітку або домашнього улюбленця), а педагог, аналізуючи кожен малюнок, підкреслить цінність зображеного і важливість його охорони. Творчі майстерні з природного матеріалу (виготовлення аплікацій з листя, фігурок з шишок та жолудів) теж сприяють екологічному вихованню – діти вчаться бачити красу природи

навіть у дрібницях, розвивають естетичний смак. До творчих методів можна зарахувати і метод казки: складання або інсценування екологічних казок. Відомо, що через казкові образи дітям легше сприймати моральні настанови. Педагог може використовувати як вже існуючі екологічні казки (наприклад, казки В. Сухомлинського про природу), так і складати їх разом з учнями. У процесі творчої діяльності формуються глибинні емоційно-ціннісні зв'язки: дитина не просто дізнається про природу, а й висловлює до неї своє ставлення в малюнку, пісні чи грі.

Далі розглянемо декілька конкретних прикладів занять та форм позакласної роботи, спрямованих на формування ціннісного ставлення до природи у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, що реалізуються на базі комунального закладу «Березнянський навчально-реабілітаційний центр» Чернігівської обласної ради. Ці приклади ілюструють практичне втілення описаних вище методів.

1. Екологічний квест “Таємниці лісових друзів”. Квест проводиться на території шкільного двору або в найближчій парковій зоні. Діти об'єднуються у команди під керівництвом вчителя або вихователя. Кожна команда отримує маршрутний лист з пунктами-завданнями, розташованими на природних “станціях” (наприклад: “Дубова галявина”, “Будинок пташок”, “Квітковий годинник”). На кожній станції на учасників чекає інтерактивне завдання: розгадати загадку про рослину чи тварину, знайти предмет (листок певного дерева, слід тварини), виконати міні-гру (“посади жолудь”, “наповни годинничку” тощо) або відповісти на запитання екологічної вікторини. В ході квесту діти рухаються від одного завдання до іншого, співпрацюють у команді, застосовують знання про природу на практиці. Важливо, що завдання мають виховний підтекст: на станції “Будинок пташок” діти мають розвісити заздалегідь приготовлені годиннички і насипати туди корм – таким чином вони вчиняють реальну добру справу. Команда, що успішно пройшла весь маршрут, отримує звання “Друзів природи” і невеличкі призи (еко-значки, сувеніри з природних матеріалів). Педагогічний

ефект: квест як форма гри зацікавлює дітей, спонукає їх рухатися й думати. Учні закріплюють знання про природу, вчаться орієнтуватися в довкіллі, приймати рішення спільно. Емоційно пережитий досвід (радість від знайдених “скарбів”, захоплення від командної перемоги) пов’язується з темою природи, що сприяє позитивному ставленню до неї. Діти відчують гордість, допомагаючи птахам чи висадивши рослину, і це стає основою для формування ціннісної орієнтації – природу треба берегти.

2. Гурток “Юні екологи”. У спеціальній школі може діяти постійний гурток, який збирається раз на тиждень після уроків. Програма гуртка включає різні інтерактивні заняття: експериментування (наприклад, вирощування кристалів солі чи спостереження за розвитком рослини в різних умовах), екологічні ігри, екскурсії на пришкольну ділянку, виготовлення колажів чи плакатів на екологічні теми. Особлива увага приділяється практичним справам: гуртківці закладають у школі “еко-стежину” – невеличкий навчальний маршрут із зупинками біля дерев, клумб, метеомайданчика. Кожна зупинка має табличку, виготовлену дітьми, з простою інформацією (наприклад: “Дуб – наше дерево-довгожитель, може жити 300 років”). Під час занять гуртка діти вчаться проводити екскурсії по еко-стежині для молодших школярів: кожен гуртківець відповідає за свою “станцію” і розповідає гостям про той чи інший об’єкт, показує свої спостереження (фото дерева в різні пори року, вимірювання опадів, колекцію листя тощо). Також гуртківці доглядають за “своїми” ділянками: поливають саджанці, підсапують клумби, чистять годівнички. Педагогічний ефект: гурткова робота формує у дітей сталий інтерес до природи, дозволяє поглиблювати знання у зручному для них темпі. Діти відчують себе експертами на своїй маленькій ділянці – це підвищує їхню впевненість. Через екскурсії для інших формується відповідальність і гордість за свої знання: діти хочуть показати молодшим красу природи, отже, самі повинні добре її зрозуміти. Регулярні практичні справи (полив, прибирання, спостереження) тренують увагу, працелюбність і співчуття. Участь у гуртку згуртовує дітей,

створює атмосферу спільноти однодумців – “ми всі любимо природу і дбаємо про неї”. На таких засадах і виховується ціннісне ставлення.

3. Екологічна акція “Посади дерево”. Ця форма роботи передбачає співпрацю школи, учнів і батьків. В обраний день (наприклад, восени або навесні) організовується шкільна акція озеленення. За кілька тижнів до події вчителі разом з дітьми готують інформаційні плакати: “Навіщо садити дерева?”, “Дерева – легені планети” тощо. Проводиться бесіда, чому важливо озеленювати рідний край, як дерева очищують повітря, дають тінь і красу. Потім кожен клас (або група гуртківців) отримує саджанець дерева чи куща. До акції залучаються батьки або волонтери, які допомагають фізично посадити рослину. Дітей безпосередньо залучають до посильних дій: тримати саджанець, носити воду для поливу, утримувати інвентар. Після висадження кожне деревце отримує ім’я (придумане дітьми) і табличку. Учні разом з педагогом складають графік поливу та догляду за новими деревцями. Можна організувати символічне “свято Дерева” – колективно прочитати вірш про природу, взяти обіцянку берегти зелених друзів. Педагогічний ефект: акція “Посади дерево” дає дітям сильний емоційний і практичний досвід. Посадивши своє дерево, дитина відчуває особисту причетність до великої справи – творення життя. Це підносить її самооцінку (“я зміг, я зробив важливе”) і водночас закладає відповідальність – тепер треба піклуватися про деревце. Спільна праця з дорослими (батьками, учителями) у невимушеній атмосфері зближує, створює позитивний приклад співпраці заради природи. Діти наочно бачать результат – маленьке дерево стоїть завдяки їхнім зусиллям – і це викликає позитивні переживання. У довготривалій перспективі, спостерігаючи як дерево приживається, росте, учні вчаться терпінню, наполегливості і розуміють цінність кожного життя в природі. Така акція інтегрує знання, емоції і практику, що є ідеальним підґрунтям для формування стійких екологічних переконань.

4. Театралізована вистава “Лісова казка в новорічну ніч”. Цей захід поєднує творчість і екологічний зміст. Група школярів під керівництвом

педагога готує невелику п'єсу-казку, яку покажуть на шкільному святі. Сценарій: у зимовому лісі звірята готуються до Нового року, але знаходять купу сміття, що залишили люди. Герої (зайчик, білка, вовк тощо) уособлюють різні реакції – хтось плаче, що дім зіпсовано, хтось пропонує тікати в інший ліс, мудра сова закликає всіх разом прибрати галявину і написати людям листа про допомогу лісу. З'являється персонаж Людина (або Дід Мороз як друг природи), який просить вибачення за людську недбалість і обіцяє надалі охороняти ліс. Завершується все дружним святкуванням Нового року звірятами і людьми в чистому лісі. Ролі розподіляються з урахуванням можливостей учнів (навіть діти з важчими порушеннями можуть виконувати ролі, де менше слів, більше дій чи костюмованих виходів). Діти разом з учителем виготовляють прості декорації з природних матеріалів, маски звірів, розучують репліки та пісеньки. На виставу запрошуються всі учні школи і батьки. Педагогічний ефект: участь у театралізованій казці допомагає дітям глибоко пережити екологічну проблему через образи. Вони “проживають” роль звірят, вчаться виражати емоції, усвідомлюють мораль: смітити в лісі погано, треба берегти природу. Глядачі – однолітки і батьки – теж отримують екологічний меседж у м'якій, доступній формі. Для самих виконавців вистава розвиває творчі здібності, мовлення, впевненість. Діти з особливими освітніми потребами часто мають труднощі в комунікації, і участь у спільній театральній дії згуртовує їх, дає досвід успіху. Емоційне піднесення від аплодисментів, костюмів, перевтілення надовго залишає слід і підсилює позитивне ставлення до тематики вистави – природи. Слова, які дитина промовила зі сцени про любов до лісу, закарбовуються в її свідомості і переходять поступово в переконання. Таким чином, театралізовані екологічні казки – дуже ефективний інтерактивний метод, що поєднує у собі емоційний, пізнавальний і моральний компоненти виховання.

Наведеними прикладами не вичерпуються можливі форми роботи. У практиці спеціальних шкіл застосовуються також екологічні свята і фестивалі

(наприклад, День Землі, День птахів), конкурси (“Найкращий годівничка”, “Фотоприрода очима дітей”), виїзди на природу з батьками (похід вихідного дня з екологічними іграми), акції милосердя до тварин (“Допоможемо безпритульним тваринам взимку” – збір корму, відвідування притулку) тощо. Головне – щоб форма роботи була по-справжньому інтерактивною, тобто включала активність, діалог, обмін досвідом. Тоді вихованці не залишаються пасивними реципієнтами виховних впливів, а стають співтворцями свого досвіду і власних ставлень. Кожен такий захід – це “цеглинка” в побудові у свідомості дитини ціннісного ставлення до природи.

Ефективність формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелекту значною мірою залежить від узгоджених дій всіх виховних інститутів – передусім школи (в особі вчителя) та сім’ї. Учитель у спеціальній школі відіграє багатогранну роль: він одночасно є джерелом знань, організатором діяльності, наставником і зразком ставлення до природи. Саме від педагога залежить, якою мірою інтерактивні методи будуть реалізовані і чи дадуть вони бажаний виховний результат.

Водночас сім’я для дитини з особливими потребами – як і для кожної – є основоположним середовищем, де формуються цінності. Якщо шкільне виховання не підкріплюється сімейним, бажаного результату досягти важко. Тому цілісний підхід передбачає тісну взаємодію педагога з батьками учнів у напрямку екологічного виховання. Учитель має залучати батьків до спільних заходів (екскурсій, акцій, свят), проводити для них консультації і бесіди про важливість формування у дітей любові до природи. Батькам слід пояснювати, які прості речі вони можуть робити вдома: разом з дітьми гуляти на природі, спостерігати за тваринами, читати добрі казки та оповідання про природу, привчати не завдавати шкоди довкіллю.

Співпраця школи і сім’ї може здійснюватися в різних формах. Наприклад, разом проводити конкурси чи виставки: родинний конкурс поробок з природного матеріалу, фотовиставка “Мої найкращі друзі – рослини і тварини” (де батьки допомагають дитині зробити фото і описати

свого домашнього улюбленця чи рослинку). На батьківських зборах учитель може наводити позитивні приклади участі дітей у екологічних справах та радити, як їх підтримати вдома. Важливо сформувати у батьків розуміння, що екологічне виховання – це складова морального виховання і розвитку особистості дитини. Зокрема, що любов до природи пов'язана з любов'ю до людей, до Батьківщини, з умінням співчувати, і що ці риси потрібно плекати змалку і повсякчас, а не епізодично.

Формування ціннісного ставлення до природи у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку – складний, проте вкрай важливий напрям спеціальної педагогіки. Інтерактивні методи, впроваджені у позакласну роботу спеціальної школи, здатні ефективно формувати у дітей з інтелектуальними порушеннями ціннісне ставлення до природи. Вони роблять процес виховання цікавим, діяльнісним, емоційно насиченим, що особливо важливо для цих дітей. Через гру, працю, творчість і безпосереднє спілкування з довкіллям учні набувають не лише знань, але й глибоких переживань і практичних навичок, які трансформуються у стійкі ціннісні орієнтації.

Далі проведемо практичне дослідження сформованості ціннісного ставлення до природи учнів навчально-реабілітаційного центру.

## **2.2. Емпіричне дослідження ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку**

Вивчення рівня ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є необхідним кроком для науково обґрунтованого планування корекційно-виховної роботи. Будь-які педагогічні програми, особливо ті, що стосуються екологічного виховання та формування ціннісного ставлення до довкілля, мають будуватися на основі емпірично підтверджених даних про вихідний стан знань, умінь, емоційно-ціннісних орієнтацій дітей.

У випадку учнів з інтелектуальними порушеннями проблема набуває особливої ваги. Як нами було визначено на основі вивчення науково-теоретичної літератури, ці діти часто мають обмежені можливості у засвоєнні навчального матеріалу на уроці, їхні знання фрагментарні, вони менш схильні до узагальнень, а світ природи часто постає перед ними у спрощеній формі, без усвідомлення взаємозв'язків та закономірностей. У результаті формується поверхове уявлення про довкілля: дитина може знати, що квітка росте на клумбі, але не розуміє, що вона потребує води та світла, що її пошкодження шкодить природі загалом. Тому педагогічний вплив, спрямований на формування екологічних цінностей, не може починатися з «чистого аркуша» – він має опиратися на ретельно проведений констатувальний етап.

Метою проведеного дослідження стало визначення рівня сформованості ціннісного ставлення до природи у дітей 3–4 класів Березнянського навчально-реабілітаційного центру, де основний контингент становлять школярі з інтелектуальними порушеннями. Дослідження проводилося у травні 2024-2025 навчального року з метою виявлення вихідного рівня, на основі якого у подальшому було спроектовано та реалізовано програму формувального впливу.

Важливо підкреслити, що мета дослідження не обмежувалася лише кількісною фіксацією рівнів знань чи умінь. Його завданням було комплексне вивчення – з урахуванням когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-діяльнісного компонентів, які разом формують цілісне ставлення дитини до природи.

У відповідності до мети були сформульовані такі завдання дослідження:

1. З'ясувати рівень базових уявлень учнів з інтелектуальними порушеннями про об'єкти та явища живої і неживої природи, визначити, наскільки діти орієнтуються у сезонних змінах, у простих причинно-наслідкових зв'язках у природі.

2. Дослідити емоційно-ціннісне ставлення дітей до природи: здатність до співпереживання щодо живих істот, естетичне сприймання природних явищ, морально-оцінні судження у ситуаціях, що потребують вибору «екологічно правильних» дій.

3. Оцінити поведінкову готовність учнів до посильних екологічно доцільних дій: прибирання сміття, догляд за рослинами чи тваринами, участь у простих природоохоронних заходах.

4. Зафіксувати вихідний рівень показників і створити підґрунтя для подальшого зіставлення результатів після впровадження програми формувального впливу.

Варто наголосити, що мета та завдання цього етапу дослідження мали подвійну спрямованість. З одного боку, вони орієнтовані на діагностику актуального стану екологічної поінформованості та поведінкових готовностей школярів. З іншого – вони створюють методичну основу для розроблення програми, яка враховуватиме не лише недоліки, а й сильні сторони дітей, їхні потенційні можливості.

Таким чином, констатувальний етап емпіричного дослідження став необхідною відправною точкою для побудови системної педагогічної роботи, спрямованої на формування ціннісного ставлення до природи у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

При організації дослідження ми орієнтувалися на принципи, сформульовані у працях В. Лубовського, М. Певзнер, О. Колупаєвої та інших фахівців у галузі спеціальної педагогіки та психології. У їхніх дослідженнях підкреслюється важливість врахування зони найближчого розвитку, емоційної включеності дитини, використання наочності та практичної діяльності як провідного каналу пізнання для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ми виділили такі методологічні орієнтири:

1. Принцип цілісності. Дослідження спрямоване не лише на знання (когнітивний рівень), але й на емоційні реакції та поведінкові дії. Це дозволяє

побачити, наскільки дитина не просто «знає» факти про природу, а й реально переживає та діє у ситуаціях взаємодії з довкіллям.

2. Принцип доступності. Враховуючи особливості мислення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, усі завдання будувалися на конкретних, наочних образах. Вони включали малюнки, фотографії, натуральні об'єкти (листя, жолуді, гілки), що полегшувало розуміння та стимулювало сенсорне пізнання.

3. Принцип багатоканального сприйняття. Дитина мала можливість не лише побачити об'єкт, а й доторкнутися до нього, почути його опис чи звук (наприклад, спів пташки, шум дощу). Це дозволяло глибше виявити її уявлення та активізувати збережені компенсаторні механізми.

4. Принцип діяльності. Значна частина завдань була практичною: діти поливали рослину, прибирали сміття з макету, сортували картки. Такий підхід давав змогу оцінити реальну готовність до природоохоронних дій, що є ключовим для розуміння сформованості ціннісного ставлення.

5. Принцип емоційної насиченості. Завдання спеціально добиралися так, щоб викликати в учнів емоційну реакцію: «пташка випала з гнізда», «квітка зів'яла без води», «людина зламала гілку». Це дозволяло перевірити емпатійність, естетичне ставлення та моральні судження дитини.

6. Принцип поступовості й варіативної підказки. Педагог мав право використати підказку (вербальну, жестову чи зразок дії), якщо дитина не могла відповісти самостійно. Така організація відповідає підходу

Л. Виготського про зону найближчого розвитку та дозволяла фіксувати не лише актуальні, але й потенційні можливості.

7. Принцип безпечності та позитивної підтримки. Завдання не передбачали жодних ситуацій фрустрації або оцінних суджень щодо «правильності/неправильності» особистості дитини. Кожна відповідь супроводжувалася доброзичливим коментарем, що підвищувало емоційний комфорт та забезпечувало достовірність результатів.

Зазначені принципи були реалізовані у процедурі діагностики таким чином:

- завдання поєднували короткі бесіди та практичні дії;
- у кожному блоці враховувався баланс простих і складніших завдань;
- під час виконання спостерігалися не лише змістовні відповіді, а й невербальні прояви: інтонації, вираз обличчя, емоційні реакції;
- обстеження проводилося у доброзичливій атмосфері, з використанням ігрових прийомів, що стимулювали інтерес.

Таким чином, методологічна основа дослідження дозволила побудувати цілісну систему діагностики, спрямовану на виявлення не лише актуальних знань та вмінь дітей, але й їхніх ціннісних орієнтацій та потенційної готовності до взаємодії з природним середовищем. Це створює основу для подальшої розробки спеціальної програми формування ціннісного ставлення до природи.

З огляду на теоретичні підходи та методологічні орієнтири, діагностика рівня сформованості ціннісного ставлення до природи в учнів молодших класів із інтелектуальними порушеннями була структурована у три взаємопов'язані блоки: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний. Кожен блок мав власний набір завдань і критеріїв оцінювання, що дозволяло всебічно простежити прояви екологічної свідомості та ставлення дітей до природи.

#### *1. Когнітивний блок*

Цей блок був спрямований на виявлення рівня знань дітей про об'єкти і явища навколишнього світу. Завдання передбачали:

- Диференціацію живої та неживої природи. Дитині пропонували набір карток із зображеннями (дерево, квітка, риба, камінь, сонце, річка тощо). Необхідно було розподілити їх на групи та пояснити власний вибір.
- Розуміння сезонних змін. Діти розглядали ілюстрації, що відображають характерні риси пір року (зелене листя, жовті крони, сніг,

квітуча галявина). Учням ставили запитання: «Яка це пора року? Чому ти так думаєш? Що змінюється в природі взимку/влітку?»

- Причинно-наслідкові зв'язки у природі. На прикладах типових ситуацій учням пропонувалося спрогнозувати результат: «Що буде, якщо квітку не поливати?», «Що станеться, якщо люди сміять у річку?», «Що буде, якщо узимку підгодовувати птахів?»

Оцінювалися: правильність відповіді, повнота, здатність пояснити власне судження.

### *2. Емоційно-ціннісний блок*

Завдання цього блоку дозволяли з'ясувати, наскільки у дітей розвинуті емпатійні реакції до живого, чи здатні вони емоційно відгукуватися на красу природи, чи виявляють моральні оцінки стосовно природоохоронних дій.

Емпатійні реакції. Дітям описували чи показували ситуації: «Пташка випала з гнізда», «Квітка розквітла на підвіконні», «Хлопчик наступив на мурашник». Після цього просили відповісти, що вони відчують і як би вчинили.

Естетичне сприйняття. Учням демонстрували пейзажні фотографії та ставили запитання: «Що тобі найбільше подобається? Чому ти вважаєш це красивим?»

Морально-ціннісні судження. За сюжетними картинками (наприклад, «Діти кидають сміття на землю» чи «Хлопчик поливає квітку») учні мали пояснити, яка поведінка правильна, а яка – неправильна, і чому.

Оцінювалися: адекватність емоційної реакції, вираженість емоцій, наявність морального обґрунтування.

### *3. Поведінково-діяльнісний блок*

У цьому блоці фіксувалася готовність дитини здійснити посильні природоохоронні дії.

Практичне завдання. Учням пропонували полити рослину у горщику або прибрати умовне сміття з макету «галявини». Важливо було не лише

виконання дії, а й пояснення її значення («Навіщо треба поливати?», «Чому треба прибрати сміття?»).

Ситуаційні картки «Допоможи природі». Дитині показували картки із зображенням різних дій (прибрати сміття, посадити насіння, зламати гілку, кинути пляшку у воду) та пропонували вибрати правильні й аргументувати власний вибір.

Ініціативність. Фіксувалося, чи пропонує дитина самостійно дію («А можна я теж поллю?»), чи лише виконує інструкцію дорослого.

Оцінювалися: ступінь самостійності, правильність виконання, здатність пояснити дію.

Таким чином, структура оцінювання передбачала:

- три блоки діагностики;
- кілька завдань у кожному блоці;
- оцінювання не лише за змістом відповіді, а й за емоційними реакціями та діями;
- можливість отримати інтегральний результат для визначення рівня сформованості ціннісного ставлення до природи.

Ця система дозволила всебічно дослідити стан екологічних знань, почуттів і поведінкових готовностей дітей, а також виявити ті «слабкі місця», які потребують спеціальної педагогічної роботи (інструментарій - додатки А-В).

У вибірку увійшли 15 учнів молодшого шкільного віку:

3 клас – 7 учнів (4 хлопчики, 3 дівчинки),

4 клас – 8 учнів (5 хлопчиків, 3 дівчинки).

Вік дітей становив від 8 до 10 років. Усі вони мали офіційно підтверджений статус дітей з особливими освітніми потребами та відповідні висновки ІРЦ.

Дослідження відбувалося у позаурочний час у знайомих дітям приміщеннях (кабінет психолога, класна кімната), щоб мінімізувати вплив новизни та створити атмосферу безпеки.

Організація діагностики передбачала:

- індивідуальну форму роботи (для завдань, що потребували концентрації уваги або глибших пояснень);
- малі групи по 3–4 учні (для завдань практичного характеру – сортування карток, прибирання макету «галявини»).

Тривалість одного діагностичного заняття становила 15–20 хвилин. Для запобігання перевтомі застосовувалися короткі паузи та зміна видів діяльності (бесіда, практичні завдання, ігрові ситуації). Повний цикл обстеження кожної дитини охоплював три блоки завдань і проводився протягом двох зустрічей.

Важливим елементом дослідження було дотримання етичних норм, що відповідають принципам спеціальної педагогіки та психології:

- Інформована згода. Перед початком дослідження батьки (законні представники) отримали інформацію про мету, зміст і процедури, після чого письмово погодили участь дітей.
- Добровільність. Дітям пояснювалося у доступній формі, що вони можуть не відповідати або відмовитися від участі в будь-який момент без негативних наслідків.
- Щадний режим навантаження. Завдання добиралися так, щоб вони не перевищували можливостей дітей, були цікавими та посильними. При виявленні втоми застосовувалися паузи або завдання у спрощеній формі.
- Конфіденційність. Результати оброблялися у знеособленому вигляді: у протоколах фіксувалися лише умовні номери учасників.
- Емоційна підтримка. Усі реакції дітей супроводжувалися схваленням і доброзичливими коментарями («Добре подумав», «Цікава відповідь», «Спробуй ще раз»). Не допускалося порівняння між учнями чи негативні оцінки, які могли б травмувати дитину.
- Орієнтація на зону найближчого розвитку. Педагогічні підказки допускалися у вигляді жестів, додаткових пояснень або наочного зразка, що дозволяло виявити потенційні можливості кожної дитини.

Таким чином, організація вибірки, умов і дотримання етичних принципів забезпечили надійність та достовірність результатів діагностики, а також зберегли психологічний комфорт дітей протягом усього процесу дослідження.

Проведене дослідження дало змогу отримати рівень сформованості ціннісного ставлення до природи у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Отримані дані засвідчили досить неоднорідну картину, що поєднує як окремі позитивні прояви, так і значні прогалини у знаннях та поведінкових уміннях дітей. Графічно дані представлені на рис. 2.1.

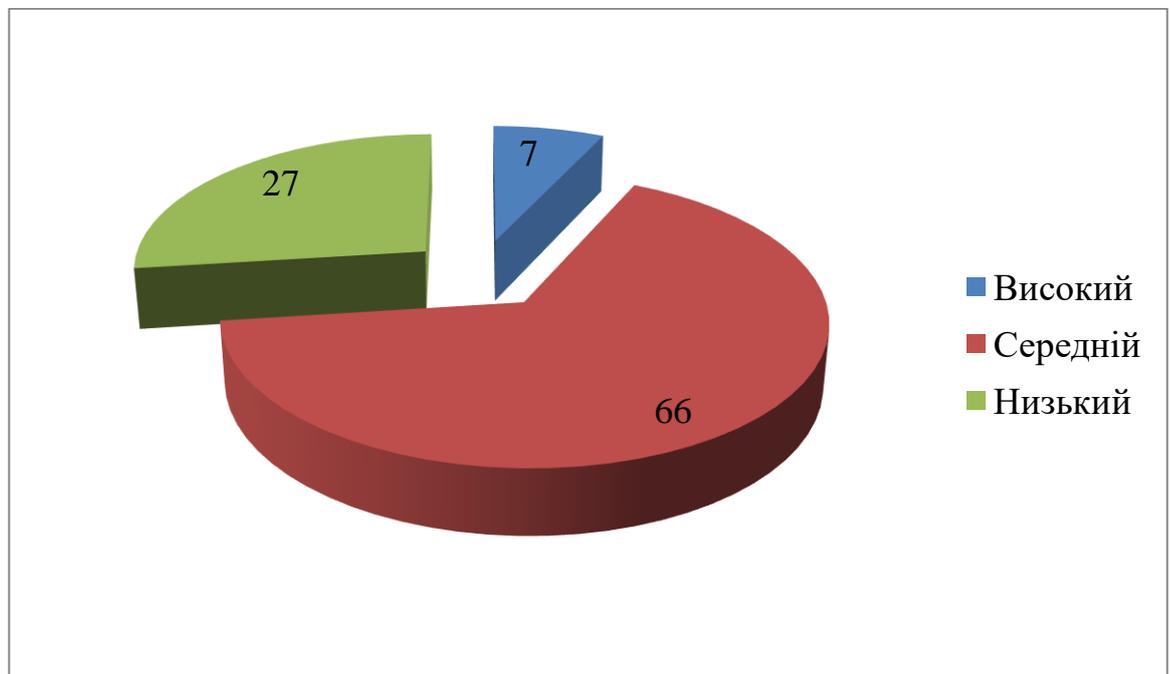


Рис. 2.1. Відсоткове співвідношення учнів експериментальної групи за рівнем сформованості ціннісного ставлення до природи

У цілому результати показали, що більшість учнів (10 дітей, 66%) перебувають на середньому рівні сформованості ціннісного ставлення. Ця група дітей достатньо впевнено розрізняла об'єкти живої та неживої природи, могла назвати кілька ознак сезонних змін, однак пояснення були уривчастими, часто поверховими, з опорою на зовнішні ознаки («бо зелена», «бо холодно», «бо сніг»). Їхні відповіді не завжди містили усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків. У емоційно-ціннісному блоці такі діти

висловлювали реакції на ситуації, пов'язані з природою, але здебільшого вони були простими, без розгорнутих пояснень.

Четверо учнів (27%) показали низький рівень. Для них характерна фрагментарність знань: іноді вони плутали живе і неживе, не могли правильно визначити пору року за малюнком, не розуміли сутності запропонованих ситуацій. У емоційних завданнях діти виявляли байдужість або давали неадекватні реакції, наприклад, сміялися у ситуаціях, де очікувалася співчутлива чи емпатійна відповідь. У поведінкових завданнях вони виконували дії лише під прямим керівництвом дорослого або зовсім відмовлялися від виконання.

Лише один учень (7%) виявив високий рівень сформованості ціннісного ставлення до природи. Ця дитина не лише правильно розрізняла живе і неживе, але й могла пояснити, чому саме той чи інший об'єкт належить до відповідної групи. Вона чітко розуміла причинно-наслідкові зв'язки, проявляла щирі емоційні реакції на запропоновані ситуації, ініціативно брала участь у практичних діях, пояснюючи, чому так потрібно робити.

Далі якісно охарактеризуємо показники дітей за структурними компонентами ціннісного ставлення до природи.

Когнітивний компонент. Найкраще школярі впоралися із завданням класифікації «живе – неживе»: навіть діти з низьким рівнем у більшості випадків розуміли різницю, хоч іноді й робили випадкові помилки. Натомість труднощі виникали у завданнях на визначення ознак сезонів і особливо в міні-ситуаціях «що буде, якщо...». Тут учні часто обмежувалися простими описами («листя жовте», «влітку сонце»), уникаючи пояснень. Це свідчить про недостатній розвиток причинно-наслідкового мислення.

Емоційно-ціннісний компонент Під час обговорення ситуацій про допомогу чи шкоду природі більшість дітей могли сказати «це добре» або «це погано», але лише одиниці пояснювали чому. Емоційні реакції у багатьох випадках були слабо виражені. Проте, коли дітям показували красиві

пейзажі, вони частіше виявляли позитивні емоції, називали кольори, звертали увагу на окремі деталі. Це свідчить про наявність потенціалу розвитку естетичного сприйняття природи, який потребує педагогічного підкріплення.

Поведінково-діяльнісний компонент Практичні завдання показали, що більшість дітей готові виконати просту дію (полити квітку, прибрати сміття), але здебільшого лише після прямої інструкції. Ініціатива виявлялася рідко. Дехто намагався уникнути виконання завдання, переключаючись на сторонні дії. Це підтверджує залежність екологічної поведінки від зовнішнього контролю й відсутність сформованої внутрішньої мотивації.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що ціннісне ставлення до природи молодших школярів з інтелектуальними порушеннями мають переважно фрагментарний і поверховий характер, емоційне ставлення – недостатньо розвинене, а екологічно доцільні дії виконуються лише у відповідь на пряму вказівку дорослого. Таким чином, можна стверджувати, що у досліджуваних дітей рівень сформованості ціннісного ставлення до природи перебуває на межі між низьким і середнім. Це підтверджує необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу, який дозволить систематично формувати знання, емоційні переживання та практичні навички, пов'язані з природоохоронною поведінкою.

Аналіз результатів діагностики показав, що ціннісне ставлення до природи молодших школярів з інтелектуальними порушеннями залишаються недостатньо сформованими. Більшість дітей перебувають на середньому рівні, коли вони здатні розрізняти окремі об'єкти й називати певні природні явища, але не пов'язують ці знання у систему і не усвідомлюють глибинних взаємозв'язків у природі. Емоційні реакції школярів часто виявляються поверховими й нетривалими, а екологічно доцільні дії здійснюються здебільшого лише під керівництвом дорослого. Частина учнів продемонструвала низький рівень, що виявляється у фрагментарних знаннях, байдужості до природних об'єктів та відсутності ініціативи. Лише поодинокі діти проявили високий рівень сформованості ціннісного ставлення, який

супроводжувався більш глибоким розумінням причинно-наслідкових зв'язків і щирими емоційними реакціями.

Таким чином, констатувальний етап підтвердив, що стихійний досвід дітей з інтелектуальними порушеннями не забезпечує достатнього рівня екологічної поінформованості й не формує стійких ціннісних ставлень до природи. Це вказує на нагальну потребу у систематичній та спеціально організованій педагогічній роботі, спрямованій на поєднання когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів екологічного виховання.

Результати дослідження стали підставою для подальшої розробки програми формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

### **2.3. Програма формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку**

Формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим компонентом їхнього особистісного становлення та соціалізації. Діти цієї категорії часто мають фрагментарні знання про навколишній світ, труднощі у розумінні причинно-наслідкових зв'язків і слабку сформованість емоційного реагування на природні об'єкти. Тому без спеціально організованої програми їхні уявлення залишаються поверхневими, а дії – випадковими.

Програма створена для учнів 3–4 класів спеціальної школи, тривалістю 8–10 тижнів, з розрахунку проведення 2 рази на тиждень (30–35 хв), а також передбачені короткі щоденні «зелені рутини» (2–3 хв), які закріплюють навички в природних умовах шкільного життя.

*Мета програми* – сформувати у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ціннісне ставлення до природи, виховати позитивно-емоційне ставлення до живого та виробити навички екологічно доцільної поведінки у повсякденному житті.

*Завдання програми:*

1. Збагачувати знання про об'єкти й явища природи (живе – неживе, вода, повітря, ґрунт, рослини, тварини).
2. Формувати емпатійне ставлення та емоційну чутливість до живих істот.
3. Навчати дотримуватись простих правил бережного ставлення до природи.
4. Закріплювати елементарні навички через щоденні «зелені рутини» (бережливе користування водою, світлом, догляд за рослинами, сортування відходів).
5. Створювати умови для перенесення набутих дій у домашнє середовище.

Упровадження програми формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку неможливе без дотримання певних принципів і створення відповідних умов. Саме вони забезпечують доступність матеріалу, результативність занять та поступове перенесення отриманого досвіду у реальне життя дитини. Основні принципи програми:

Принцип наочності та доступності. Діти з інтелектуальними порушеннями сприймають і засвоюють інформацію значно краще у візуально-діяльній формі. Тому кожне завдання супроводжується картками-піктограмами, фотографіями, реальними предметами чи об'єктами природи. Наприклад, вивчення поняття «живе – неживе» проводиться через безпосереднє зіставлення камінця та листочка, а правила «бережи воду» – через демонстрацію роботи крана та використання мірної лійки.

Принцип поетапності та повторюваності. Нові знання вводяться поступово, у простій формі, з багаторазовим повторенням. Один і той самий матеріал опрацьовується на різних заняттях у новому контексті (наприклад, тема «вода» – у вигляді спостереження, досліду з льодом, бесіди про миття

рук, малюнка). Повторюваність допомагає закріпити матеріал та уникнути швидкого забування.

Принцип діяльнісного підходу. Формування ціннісного ставлення до природи відбувається не лише на рівні знань, а й через конкретні практичні дії: посадка насіння, догляд за кімнатною рослиною, виготовлення годівнички. Практика забезпечує не тільки кращу мотивацію, а й розвиток відчуття відповідальності за результат.

Принцип індивідуалізації та диференціації. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дуже різний рівень пізнавальних і мовленнєвих можливостей. Для одних завданням може бути правильне виконання дії за зразком, для інших – самостійне пояснення її змісту. Тому педагог варіює рівень складності завдань, надає підказки різного типу (жестові, словесні, візуальні), створюючи умови успіху для кожної дитини.

Принцип позитивного підкріплення. Успіх у виконанні навіть найпростішого завдання обов'язково закріплюється схваленням. Для цього використовуються словесні похвали («Молодець, ти полив квітку»), смайлики-стікери, колективний «зелений постер» із позначками добрих справ. Це стимулює дитину повторювати корисні дії та формує внутрішню мотивацію.

Принцип перенесення знань і навичок у повсякденне життя. Важливо, щоб дитина виконувала «зелені рутини» не тільки на занятті, а й у побуті: вимикала світло вдома, допомагала поливати квіти з батьками, збирала сміття після прогулянки. Для цього в програму включаються домашні завдання у простій формі (малюнок, наклейка у чек-листі, фотографія з родиною).

Програма формування ціннісного ставлення до природи реалізується в умовах спеціального закладу освіти з урахуванням можливостей та потреб дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Оптимальною формою організації занять є робота у невеликих підгрупах по 4–6 учнів, що дозволяє педагогу приділяти більше уваги кожній дитині, забезпечуючи

індивідуальний підхід. У разі потреби програма може проводитися і в межах усього класу (до 10–12 учнів), де поєднуються групові завдання та індивідуальна підтримка.

Кожне заняття має чітку структуру, яка складається з трьох частин. У вступній частині створюється позитивний емоційний настрій та налаштування на спільну роботу. Основна частина передбачає виконання вправ, ігор та практичних завдань, спрямованих на формування екологічних знань, емоційного ставлення та поведінкових умінь. Завершальна частина спрямована на закріплення результатів, підбиття підсумків та коротку рефлексію дітей щодо власних дій.

Окрім основних занять, важливим компонентом програми є щоденні короткі практики – так звані «зелені рутини». Вони займають 2–3 хвилини і виконуються безпосередньо під час навчального процесу: перевірка вимкненого світла, полив кімнатних рослин, сортування паперу. Такі мікроактивності допомагають перенести сформовані вміння у повсякденне життя дітей, роблять екологічно доцільні дії звичною частиною їхнього щоденного досвіду.

Для реалізації програми потрібне відповідне матеріальне забезпечення. Використовуються кошики для сортування відходів із кольоровими наліпками, мірні лійки для поливу рослин, кімнатні квіти, а також набір природних матеріалів (листя, шишки, насіння). Додатково застосовуються картки з піктограмами та «зелений постер» для фіксації добрих справ.

Особлива роль у програмі належить педагогу, який виступає не лише організатором, а й активним учасником діяльності. Учитель демонструє зразок виконання завдань, виконує їх разом із дітьми, поступово передає ініціативу учням. Його власне бережне ставлення до природи стає для дітей прикладом для наслідування.

Важливою умовою ефективності є також залучення батьків. Вони отримують прості чек-листи на тиждень, які заповнюють разом із дитиною,

відмічаючи виконання простих екологічних дій («Полив квітку», «Вимкнув світло»). Це сприяє єдності навчального й сімейного середовища, а також допомагає дитині закріпити отримані у школі навички у домашньому побуті.

Програма формування ціннісного ставлення до природи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку побудована за модульним принципом. Кожен модуль має свою мету, коло завдань та спеціально дібрані вправи, які відповідають віковим та індивідуальним можливостям дітей. Заняття поєднують елементи бесіди, гри, практичної діяльності та сенсорного досвіду, що забезпечує їхню наочність і доступність.

Модуль 1. «Я знайомлюся з природою» (заняття 1–4). Перший модуль спрямований на формування в учнів елементарних уявлень про навколишній світ, розрізнення живого й неживого, ознайомлення з основними природними елементами – водою, повітрям, ґрунтом. Діти вчаться відрізнити камінь від рослини, називати свійських та диких тварин, проводити прості спостереження. Для цього використовуються вправи «Дотик природи», коли учні через сенсорний контакт (дотик, запах, спостереження) знайомляться з об'єктами, та гра «Знайди пару», що допомагає співвідносити тварину з її середовищем існування.

Модуль 2. «Я відчуваю і дбаю» (заняття 5–8). Другий модуль має на меті розвивати у дітей емоційно-позитивне ставлення до живих істот, здатність співпереживати та виявляти турботу. Використовуються короткі екологічні казки, ілюстровані картинками, які діти переглядають і обговорюють. Педагог акцентує увагу на тому, як правильно ставитися до рослини чи тварини. Практичні завдання включають спільне виготовлення годівнички для птахів, гру «Рятуємо квітку», під час якої діти вчаться відрізнити правильні та неправильні способи догляду за рослиною. Завдяки таким діям діти поступово засвоюють прості правила «не шкодь» та «допомагай».

Модуль 3. «Я дію відповідально» (заняття 9–14). У третьому модулі акцент робиться на поведінкових навичках, тобто на виробленні конкретних

дій, які допомагають природі. Учні привчаються до виконання «зелених рутин»: економного користування водою та світлом, сортування паперу й пластику, догляду за кімнатними рослинами. Заняття організуються у формі практичних ігор, наприклад «Водний детектив», коли діти рахують краплі води та вчаться закривати кран вчасно, чи «Світло-таймер», де завданням є вимкнути світло в класі після закінчення уроку. Завдяки постійним повторенням ці дії переходять у звичку.

Модуль 4. «Ми – друзі природи» (заняття 15–16). Заключний модуль має узагальнювальний і підсумковий характер. Діти разом із педагогом підбивають підсумки роботи, демонструють свої вміння та знання у формі міні-проектів. Це може бути «Міні-садок на підвіконні», де учні доглядають за рослинами та розповідають про них, або «Екоінспектори класу», коли діти перевіряють виконання «зелених рутин» іншими. Завершальним етапом є виставка дитячих робіт та фотографій, що отримала назву «Наші добрі справи». Підсумкове заняття супроводжується позитивними емоціями, ритуалом подяки природі й взаємним визнанням досягнень.

Таким чином, структура програми побудована таким чином, щоб поступово вести дітей від простого розпізнавання природних об'єктів до формування емоційного ставлення й, зрештою, до виконання конкретних дій, спрямованих на збереження довкілля. Заняття розташовані у логічній послідовності: від спостереження та ознайомлення – до дії та узагальнення. Орієнтовне тематичне планування представлено у Додатку Д.

Реалізація програми спирається на поєднання корекційно-розвиткових і дидактичних методів, адаптованих до когнітивних можливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Методичний арсенал вибудовано за принципами універсального дизайну навчання: багатоканальна подача матеріалу (зір, слух, дотик), передбачувана рутинність і поступове зняття підказок до рівня самостійного виконання. Охарактеризуємо деякі з них.

1. Наочне моделювання та інструктаж «покажи – зроби – скажи».

Сутність: педагог спершу показує цільову дію з коментарем у 1–2 коротких фразах, далі дитина повторює дію разом із педагогом, наприкінці вербалізує (або позначає піктограмою) результат.

Застосування: усі «зелені рутини» (вимкни світло, закрий кран, посади насіння, відсортуй папір).

Протокол: (1) увага на піктограмі → (2) демонстрація дії з повільним темпом → (3) спільне виконання рука-в-руці → (4) самостійне виконання → (5) короткий вербальний підсумок «я зберіг воду/світло».

## 2. Практична дія і навчання через дію (task analysis, «крокування»)

Сутність: ціль розкладається на мінімальні кроки; закріплення відбувається через повтор у схожих ситуаціях.

Приклад (полив рослини): «візьми лійку» → «налий до позначки» → «перевір ґрунт – сухо/волога» → «полий навколо стебла» → «витри краплі» → «постав лійку» → «помий руки».

Техніки: ланцюжки дій (forward/backward chaining), «перша/потім»-картка (First–Then), візуальні послідовності (3–5 ікон).

## 3. Гра, сюжетно-рольові та рольові етюди

Сутність: засвоєння правил і норм через ігрові сценарії з простими ролями («екоінспектор», «садівник», «друг пташки»).

Приклади: «Сортувальний пікнік» (діти пакують «сміття» у правильні кошики), «Водний детектив» (зупини «крапельку»), «Світло-таймер» (чергування за вимикачем).

Ефекти: підвищення мотивації, тренування самоконтролю та взаємодопомоги.

## 4. Казка та соціальна історія

Сутність: коротка історія з 3–4 ілюстраціями, де герой демонструє модель поведінки «не шкодь – допомагай – дякуй». Мікросаблон соціальної історії: «Квітці потрібні вода і світло». «Я перевіряю ґрунт – якщо сухо, поливаю трохи». «Я витираю краплі і дякую за красу». «Я допомагаю природі щодня».

Використання: на початку теми як «установка» і в кінці як рефлексія.

#### 5. Сенсорні станції й мікродосліди

Сутність: безпечні короткі експерименти та тактильне знайомство з природними матеріалами (листок, камінець, вода, ґрунт, насіння).

Приклади: «дихає – не дихає» (вертушка з паперу), «вбирає воду – не вбирає» (серветка/пластик), «сухий – вологий ґрунт».

Безпека: невеликі порції води, нетоксичні матеріали, прибирання одразу після вправи.

#### 6. Колективна діяльність і кооперативні ролі

Сутність: завдання в парах/трійках із розподілом простих ролей (виконавець, помічник, інспектор).

Застосування: догляд за рослиною (поливає → витирає → ставить мітку на постері); сортування (збирач → сортувальник → перевіряльник).

Переваги: формування відповідальності, тренування соціальних навичок безконфліктної взаємодії.

#### 7. Рефлексивні мікропрактики і «Щоденник друга природи»

Сутність: в кінці заняття – 1 хвилина на позначку «що я зробив доброго для природи» (стікер/піктограма/1 слово).

Форма: індивідуальна картка або груповий «зелений постер».

Функція: закріплення наміру та емоційний підсумок.

#### 8. Позитивне підкріплення і проста мотиваційна система

Сутність: миттєва похвала («бачу, ти сам вимкнув світло – це бережливо»), стікери/жетони за завершені кроки; в кінці тижня – маленька символічна відзнака («зелений листок тижня»).

Графік: спочатку щоденне підкріплення за будь-яку спробу, далі – за самостійність і стійкість.

Важливо: не порівнювати дітей між собою; підсилювати індивідуальний прогрес.

#### 9. Система підказок та їх згортання (prompting & fading)

Ієрархія підказок: повна фізична → часткова фізична → жестова → візуальна → вербальна → самостійність.

Правило: обираємо найменш інвазивну підказку, що забезпечує успіх, і поступово зменшуємо її.

Приклад (сортування): спершу вкладання рука-в-руці у кошик з великим символом, згодом – лише вказівний жест, потім – погляд/пауза як натяк.

#### 10. Диференціація для різних профілів потреб

Невербальні діти / обмежене мовлення: опора на піктограми, вибір із двох карток, відповіді жестом; вербалізацію замінює «тик» піктограми.

Сенсорна чутливість: рукавички/ложечки для ґрунту, дозоване торкання, можливість «сенсорної паузи».

Діти з імпульсивністю/СДУГ: короткі інтервали активності (3–5 хв), таймер-пісочниця, чіткі кордони зони діяльності, дублювання інструкції піктограмою.

Діти з труднощами узагальнення: більше повторів тієї самої дії в різних контекстах (клас, коридор, двір, дім), фіксація «трансферу» в чек-листах.

Перевірка результативності програми формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку здійснювалася комплексно, з урахуванням особливостей цієї категорії учнів, шляхом використання визначеного нами на констатувальному етапі інструментарію дослідження. Основна мета оцінювання полягала не у вимірюванні академічних знань у звичному розумінні, а у відстеженні змін у ставленні, поведінці та готовності дітей виконувати елементарні екологічні дії. Узагальнені порівняльні дані представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

## Динаміка рівнів сформованості ціннісного ставлення до природи у дітей

Критерії	Рівень	До програми (T0), кількість учнів (%)	Після програми (T1), кількість учнів (%)	Динаміка
Когнітивний (знання та розуміння)	Низький	7 (58%)	2 (17%)	-41%
	Середній	4 (34%)	6 (50%)	+16%
	Достатній	1 (8%)	4 (33%)	+25%
Емоційно-ціннісний (ставлення)	Низький	6 (50%)	2 (17%)	-33%
	Середній	5 (42%)	6 (50%)	+8%
	Достатній	1 (8%)	4 (33%)	+25%
Поведінковий (рутини)	Низький	8 (67%)	3 (25%)	-42%
	Середній	3 (25%)	5 (42%)	+17%
	Достатній	1 (8%)	4 (33%)	+25%

Отримані дані дають можливість зробити кілька важливих висновків.

По-перше, значні зрушення відбулися у когнітивній сфері: більшість дітей почали впевнено розрізняти живе й неживе, називати основні об'єкти природи, озвучувати прості правила турботи про рослини та тварин. Якщо на початку програми понад половина учнів перебували на низькому рівні знань, то наприкінці кількість таких школярів суттєво зменшилася. Одночасно збільшилася група учнів із достатнім рівнем, що свідчить про засвоєння базових понять та правил у доступній формі.

По-друге, позитивна динаміка простежується в емоційно-ціннісному ставленні. Діти стали частіше виявляти зацікавлення природними об'єктами, охочіше брати участь у догляді за рослинами, а також проявляти ініціативу («дай я поллю», «давай покладемо папір у кошик»). Зменшилась кількість байдужих або пасивних реакцій, натомість зросла частка тих, хто сам пропонує допомогу природі чи зупиняє шкідливі дії однолітків. Це

підтверджує, що емоційно-позитивне ставлення можна виховувати навіть у дітей із когнітивними труднощами, якщо процес організовано через практику й наочність.

По-третє, найбільш відчутні результати спостерігаються у поведінковому компоненті. Якщо на початку програми більшість дітей могли виконувати екологічні дії лише під безпосереднім контролем учителя, то наприкінці більше третини робили це самостійно. Регулярне виконання «зелених рутин» (полив квітки, вимкнення світла, сортування паперу) стало для учнів частиною звичної практики, яку вони переносили й у домашнє середовище. За відгуками батьків, діти стали частіше ініціювати прості екологічні дії вдома – наприклад, нагадувати про світло чи просити полити рослину.

Загалом, динаміка за всіма трьома критеріями свідчить про результативність програми. Найбільш помітні зміни стосуються переходу від низького до середнього рівня, що відповідає завданням, які були поставлені перед дослідженням. Водночас певна частина дітей досягла достатнього рівня, що можна розглядати як перспективу для подальшої роботи.

Таким чином, запропонована програма виявилася ефективною у формуванні елементарних знань про природу, вихованні позитивного ставлення та формуванні перших практичних навичок екологічно доцільної поведінки. Її результативність підтверджується як кількісними змінами рівнів сформованості, так і якісними спостереженнями за поведінкою дітей у класі та вдома.

У підсумку, впровадження подібних програм може стати дієвим інструментом інтеграції екологічного виховання в систему спеціальної освіти, сприяти соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями та формувати їхній позитивний досвід взаємодії з природним середовищем.

## ВИСНОВКИ

Таким чином, відповідно до мети й поставлених завдань можемо зробити такі висновки.

Проблема формування ціннісного ставлення до природи займає одне з провідних місць у сучасній педагогіці та психології. Поняття «ціннісне ставлення до природи» у сучасній педагогічній думці розглядається як особистісне утворення, що виходить за межі звичайної обізнаності з екологічними проблемами. Його сутність полягає у гармонійному поєднанні знань про довкілля, емоційних переживань, які роблять природу значущою для людини, та готовності діяти на користь її збереження. Структурно воно має когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінково-мотиваційний компоненти. Когнітивний забезпечує усвідомлення екологічних закономірностей, емоційно-ціннісний створює внутрішню потребу дбати про живе, а поведінковий формує конкретні дії, що закріплюються у щоденній практиці. Формування ціннісного ставлення можливе лише за умов спеціально організованого педагогічного процесу, де знання доповнюються сенсорним досвідом, колективною діяльністю та прикладом дорослих.

Другим важливим аспектом аналізу є характеристика психолого-педагогічних особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями, що безпосередньо визначають специфіку екологічного виховання. У них спостерігається уповільнений та нерівномірний розвиток пізнавальних процесів, недостатність абстрактного мислення, бідність сенсорних образів, труднощі у формуванні довільної уваги й пам'яті. Мовлення розвивається повільно, характеризується обмеженим словниковим запасом, аграматизмами, труднощами зв'язного висловлювання. Емоційно-вольова сфера позначена нестійкістю: від імпульсивних реакцій до емоційної млявості, підвищеної навіюваності. Такі особливості зумовлюють потребу у спеціальній організації навчально-виховного процесу: застосуванні наочності, сенсорного досвіду, багаторазового повторення, ігрових форм,

колективної діяльності. Водночас саме молодший шкільний вік створює сприятливі умови для закладання моральних орієнтацій і розвитку елементарних екологічних практик.

Таким чином, формування ціннісного ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями – це процес довготривалий і складний, але цілком можливий. Його успіх залежить від того, наскільки педагогічний процес враховує особливості пізнавального, емоційного й соціального розвитку дитини та пропонує прості, емоційно забарвлені й доступні способи взаємодії з довкіллям.

Узагальнюючи проведений розгляд методичних аспектів, можна стверджувати, що позакласна діяльність у спеціальній школі є тим середовищем, де інтерактивні методи набувають найбільшої результативності. Для дітей з інтелектуальними порушеннями саме вихід за межі звичайного уроку відкриває можливості не лише здобувати знання, а й практично застосовувати їх у різноманітних життєвих ситуаціях. Природа тут виступає не абстрактним об'єктом вивчення, а простором для дії, спілкування та особистого переживання. Інтерактивні методи дозволяють побудувати навчально-виховний процес на принципах діяльності та емоційної включеності. Гра допомагає подолати психологічні бар'єри, стимулює інтерес і створює умови для спонтанного засвоєння екологічних знань. Екскурсії й практичні спостереження дають змогу відчувати природу безпосередньо, а це особливо важливо для дітей, чия пізнавальна сфера потребує конкретних і наочних вражень. Проєкти виховують відповідальність і навчають співпраці, адже діти бачать реальний результат своєї праці. Творчі форми, у свою чергу, дозволяють дітям виражати ставлення до довкілля через образи, казки чи мистецькі роботи, що підсилює емоційний ефект виховання. Важливим чинником є також колективний характер позакласних заходів. Участь у гуртках, акціях, театралізованих постановках чи екологічних квестах формує у дітей досвід взаємодії, розвиває почуття причетності й значущості. Коли дитина бачить результат

своїх зусиль – чисту територію, посаджене дерево, годівницю для птахів, – у неї формується впевненість у власних силах і переконання, що природу треба берегти. Залучення батьків підсилює цю роботу, адже дитина сприймає дорослих як приклад і відчуває підтримку у своїх діях.

Отже, інтерактивні методи у позакласній роботі спеціальної школи не є другорядним доповненням до уроків, а виступають ключовим чинником формування ціннісного ставлення до природи. Вони роблять навчання природним, емоційно багатим і життєво значущим, що особливо важливо для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Проведене емпіричне дослідження показало, що початковий рівень сформованості ціннісного ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується низкою специфічних особливостей. Когнітивний компонент виявився обмеженим: знання дітей носили розрізнений, побутовий характер, часто не узгоджений з реальністю. Емоційно-ціннісна складова була слабкою: у дітей спостерігалася або швидкоплинна емоційна реакція, або байдужість. Поведінковий компонент був залежним від дорослого, без ознак внутрішньої мотивації.

Це підтверджує теоретичне положення, що інтелектуальні порушення суттєво впливають на всі сфери психіки, у тому числі й на здатність до формування сталих ціннісних орієнтацій.

Аналіз результатів формувального етапу експерименту дав можливість оцінити ефективність розробленої програми з формування ціннісного ставлення до природи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Програма ґрунтувалася на поєднанні когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів і передбачала використання інтерактивних методів, ігрових прийомів, практичних завдань та елементів народної педагогіки. Її структура була побудована так, щоб врахувати специфіку сприймання, мислення і мовлення учнів з інтелектуальною недостатністю, забезпечити послідовність і поступове ускладнення

матеріалу. Порівняння результатів до і після впровадження програми переконливо засвідчило позитивну динаміку.

Якщо на констатувальному етапі знання дітей про природу були переважно уривчастими, фрагментарними й часто не пов'язаними із практичним досвідом, то після завершення циклу занять вони демонстрували більш цілісне бачення природних явищ. Учні почали усвідомлювати прості причинно-наслідкові зв'язки: розуміли, що рослина потребує сонця й води, що птахам узимку важко знайти їжу, що сміття забруднює середовище. Відзначалося не лише розширення знань, а й поява елементарної здатності до узагальнення. Емоційно-ціннісний компонент також зазнав суттєвих змін. Якщо раніше емоційні реакції учнів були короткочасними і ситуативними, то завдяки систематичним практикам і сенсорному досвіду вони стали стійкішими та усвідомленішими. Діти із задоволенням доглядали за кімнатними рослинами, брали участь у спільних екологічних іграх, виражали співчуття до тварини чи пташки, яка потребує допомоги. Особливо показовим було те, що в окремих випадках учні починали ініціювати допомогу самостійно: пропонували полити квітку, нагадували однокласникам про правила чистоти.

Це свідчить про зрушення від зовнішньо контрольованої поведінки до внутрішньо мотивованої. Поведінковий аспект підтвердив значення практичного досвіду. Завдяки багаторазовим вправам, ігровим сюжетам і колективним акціям діти поступово виробляли прості, але регулярні практики дбайливого ставлення: виносили сміття у відведене місце, сортували папір і пластик, берегли природу під час екскурсій. Спільні дії виявилися найбільш результативними, оскільки створювали атмосферу взаємної підтримки й відчуття значущості кожного внеску. Важливою умовою була участь дорослих – педагогів і батьків, які демонстрували власний приклад і підкріплювали позитивні вчинки.

Відповідно, реалізація зазначеної програми продемонструвала позитивну динаміку у формуваннях структурних компонентів ціннісного

ставлення до природи, що у свою чергу підтверджує її ефективність та доцільність впровадження у практику освітньої діяльності закладів спеціальної освіти.

Отримані результати відкривають перспективи для подальшої розробки й удосконалення методичних підходів, що сприятимуть вихованню екологічно свідомої особистості.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.07.2021 № 615. Київ : МОН України, 2021. 42 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
3. Бондар В. І. *Корекційна педагогіка*. Київ : Либідь, 2005. 376 с.
4. Боришевський М. Й. Духовний потенціал особистості: проблеми формування і розвитку. Київ: Либідь, 2008. 278 с.
5. Вержиховська О. М. Особливості екологічного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. С. 35–44. Веб-сайт. URL: <https://aqse.com.ua> (дата звернення: 11.07.2025).
6. Виступ «Формування ціннісного ставлення до природи». *Освітній портал «На Урок»*. 2020. Л. 64–84.
7. Виступ на педраді «Формування в учнів ціннісного ставлення до природи». *Освітній портал «На Урок»*. Веб-сайт. URL: <https://naurok.com.ua> (дата звернення: 11.03.2025).
8. Всесвітня організація охорони здоров'я. Міжнародна класифікація хвороб для статистики смертності та захворюваності. 11-й перегляд (МКХ-11). Женева: ВООЗ, 2019. Веб-сайт. URL: <https://icd.who.int/en> (дата звернення: 28.09.2025).
9. Всесвітня організація охорони здоров'я. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я. 10-й перегляд (МКХ-10). Женева: ВООЗ, 1992. Веб-сайт. URL: <https://icd.who.int/browse10/2019/en> (дата звернення: 28.09.2025).
10. Гаєнко І., Сорочинська О. Формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку як складова сталого розвитку

суспільства. *Modern Science, Economy and Digital Innovation*. 2023. С. 183–186.

11. Гільберг Т. А. Формування ціннісних орієнтацій у молодших школярів: психолого-педагогічний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2017. Вип. 56. С. 62–69.

12. Гончаренко С. У. Педагогічні основи екологічної освіти. Київ: Радянська школа, 1992. 196 с.

13. Гриньова В. М. Теоретико-методичні основи формування культури особистості молодшого школяра. Харків: Основа, 2004. 300 с.

14. Дербак М. Позанавчальні можливості виховання екологічної культури людини. *Інститут розвитку дитини НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2019. 96 с. Веб-сайт. URL: <https://ird.npu.edu.ua/files/derbak.pdf> (дата звернення: 04.07.2025).

15. Досвід роботи «Природа – джерело доброти» (за В. О. Сухомлинським). Бориспіль : ДНЗ «Теремок». Веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua> (дата звернення: 16.03.2025).

16. Екскурсія в природу як фактор екологічного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями. *Всеосвіта*. Веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua/library/ekskursiya-v-prirodu-odyn-iz-faktoriv-ekolohichnoho-vykhovannya-uchniv-z-intelektualnymu-porushennyamy-962579.html> (дата звернення: 08.08.2025).

17. Єрмоленко А. І. Ціннісні орієнтації в сучасному світі: філософський аналіз. Київ: Інститут філософії НАН України, 2011. 250 с.

18. Засенко В. В. *Діти з особливими освітніми потребами: навчання та виховання*. Київ : Науковий світ, 2012. 214 с.

19. Захарчук Н. Шляхи формування системи екологічних знань старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу. *Інформаційний збірник МОН України*. 2013. № 7. Л. 100–117.

20. Збитки довкіллю внаслідок повномасштабної війни сягнули 85 млрд євро. *Скільки-скільки?*. 31 берез. 2025. Л. 33–43.

21. Інноваційні технології навчання дітей з особливими потребами. *Освітній портал «На Урок»*. Веб-сайт. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-formuvannya-ekologichno-kompetentnosti-u-ditey-z-porushennyami-intelektualnogo-rozvitku-na-urokah-integrovanogo-kursu-piznaemo-prirodu-435289.html> (дата звернення: 19.08.2025).
22. Кириленко С. В. Екологічне виховання учнівської молоді: теорія і практика. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. 312 с.
23. Колонькова О. В. Культура екологічної поведінки школярів: критерії та показники. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 220 с.
24. Колупаєва А. А. *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання*. Київ : А. С. К., 2011. 312 с.
25. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. *Інклюзивна освіта: від основ до практики*. Київ : Науковий світ, 2016. 256 с.
26. Кононко О. Л. Виховання ціннісних орієнтацій у дітей. Київ: Світич, 2010. 224 с.
27. Концепція екологічної освіти України. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2001. 24 с.
28. Концепція Нової української школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
29. Кульбіда С. В. Психологічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти. Київ : Педагогічна думка, 2020. 180 с.
30. Левик І. М. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку у процесі застосування інтерактивних методів. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 140 с. Веб-сайт. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/44244> (дата звернення: 27.06.2025).
31. Левченко О. П. Екологічні цінності у вихованні молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2021. Вип. 98. С. 132–138.

32. Литвиненко С. В. Психолого-педагогічні умови соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2016. № 13. С. 37–43.
33. Методи і форми організації екологічного виховання дітей дошкільного віку з вадами інтелектуального розвитку. *Освітній портал «На Урок»*. Веб-сайт. URL: <https://naurok.com.ua> (дата звернення: 08.07.2025).
34. Методи і форми організації роботи з екологічного виховання дітей. *Scribd*. Веб-сайт. URL: <https://www.scribd.com/document/792331609> (дата звернення: 29.07.2025).
35. Миронова С. П. Формування екологічної культури учнів у процесі колективних природоохоронних акцій. *Педагогічний дискурс*, 2020, № 29, с. 112–119.
36. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Київ: Вища школа, 2007. 654 с.
37. Ничкало Н. Г. Освіта для сталого розвитку: педагогічні орієнтири. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2014. № 12. С. 5–12.
38. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 № 1243. Київ: МОНмолодьспорт України, 2011. 64 с.
39. Пономарьов О. С. Цінності та смисли в педагогічному процесі. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 198 с.
40. Поради батькам щодо екологічного виховання дітей. ДНЗ №18 м. Ужгород. Веб-сайт. URL: <https://sites.google.com> (дата звернення: 28.06.2025).
41. Проколієнко Л. В. Психолого-педагогічна характеристика дітей з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 11. С. 254–262.
42. Пруцакова О. Л. Інтерактивні технології формування екологічної компетентності школярів. *Інститут проблем виховання НАПН України*. Київ, 2007. 112 с. Веб-сайт. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720267> (дата звернення: 14.06.2025).

43. Пустовіт Н. А. Екологічне виховання учнівської молоді: методичні засади. Київ: Педагогічна думка, 2015. 240 с.
44. Реус В. О., Притулик Н. В. Формування емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля у старших дошкільників: навчальний посібник. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2016. 64 с.
45. Розсоха А., Багно Ю. Морально-ціннісний підхід до екологічної освіти молоді. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 1(125). С. 443–455.
46. Савлущинська Л. Г. Досвід організації позакласної роботи з виховання екологічної культури учнів початкових класів. *Science and Education*. 2011. № 4. С. 142–149. Веб-сайт. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4\\_2011/23.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/23.pdf) (дата звернення: 15.07.2025).
47. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ: Генеза, 2012. 368 с.
48. Силенко М. Виховання ціннісного ставлення до природи як складової екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами народних прикмет природничого змісту. Інститут розвитку дитини НПУ імені М. Драгоманова. 2021. С. 12–75.
49. Софій Н. З. *Інклюзивна школа: особливості організації та діяльності*. Київ : Центр «Школа XXI століття», 2008. 128 с.
50. Стефанишин Н. Як вторгнення росії впливає на довкілля України та що ми можемо зробити для відновлення. *Накіп'яло Освіта*. 31 серп. 2024. Л. 48–63; 108–193.
51. Сухомлинська О. В. Ідеї В. О. Сухомлинського у вихованні любові до природи. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 4. С. 21–29.
52. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 1977. 384 с.
53. Сучасні тенденції екологічного виховання молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Всеосвіта*. Веб-сайт. URL:

<https://vseosvita.ua/library/sucasni-tendencii-ekologicnogo-vihovanna-molodsikh-skolariv-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-511015.html> (дата звернення: 22.07.2025).

54. Таранченко О. М. *Формування життєвих компетентностей у дітей з особливими освітніми потребами*. Київ : Педагогічна думка, 2015. 192 с.

55. Титаренко Т. М. *Життєвий світ особистості: у сучасних вимірах*. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

56. Ціннісне ставлення до природи, як складова наукового світогляду. *Актуальні проблеми природничої освіти: стратегії, технології та інновації: матеріали конф.* 2019. Л. 490–543.

57. Чеботарьова О. В. Особливості пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 36. С. 146–152.

58. Чепіль М. М. Взаємодія школи і сім'ї у вихованні ціннісного ставлення до природи. *Педагогіка і психологія*, 2018, № 3, с. 37–44.

59. Чудейська гімназія. Актуальність проблеми екологічного виховання школярів. Блог. 2014. Веб-сайт. URL: <https://chudey3.blogspot.com> (дата звернення: 15.06.2025).

60. Шеремет М. К. *Психологія дітей з особливими освітніми потребами*. Київ : Слово, 2017. 328 с.

61. Шиян Р. Б. Ціннісні орієнтації та виховання школярів. Львів: ЛНУ імені І. Франка, 2015. 280 с.

62. Шулигіна Р. А., Ковальова А. П. Формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку в руслі екологізації освітнього середовища. *Освітньо-науковий простір*. 2023. № 5(2). С. 55–73.

63. Юркова Т. В. Формування ціннісного ставлення до природи у школярів: теорія і практика. Харків : Основа, 2018. 268 с.

64. Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera M. GreenComp: The European Sustainability Competence Framework. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 72 p.

65. Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera M. GreenComp: The European sustainability competence framework. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. 64 p.

66. Council Recommendation of 16 June 2022 on learning for environmental sustainability. Official Journal of the European Union, 2022, C 243, p. 1–18.

67. Eurydice. Learning for Environmental Sustainability in School. Publications Office of the European Union, 2024. 140 p.

68. Supporting students in schools with sustainable development. Eurydice report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2024. 148 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Завдання когнітивного блоку

##### 1. Методика «Живе – неживе»

- *Інструкція для дитини:* «Подивись на ці картинки. Поклади в одну купку те, що живе, а в іншу – те, що неживе. Розкажи, чому ти так вирішив».

- *Матеріали:* 12 карток із зображенням рослин, тварин, каміння, предметів побуту.

- *Оцінювання:*

- 3 бали – усі відповіді правильні, є пояснення;
- 2 бали – допущені 1–2 помилки, пояснення часткове;
- 1 бал – хаотичний розподіл, пояснення відсутнє.

##### 2. Завдання «Чотири пори року»

- *Інструкція:* «Подивись на малюнки й скажи, яка це пора року.

Що відбувається у природі в цей час?»

- *Матеріали:* 8 карток (по 2 на кожну пору року).

- *Оцінювання:*

- 3 бали – правильно визначає всі пори року, називає кілька ознак;
- 2 бали – визначає з допомогою дорослого, називає 1 ознаку;
- 1 бал – відповіді помилкові, ознаки не називає.

##### 3. Міні-ситуації «Що буде, якщо...»

- *Приклади завдань:*

- «Що буде, якщо не поливати квітку?»
- «Що буде, якщо взимку підгодовувати пташок?»
- «Що буде, якщо зламати гілку дерева?»

- *Оцінювання:*

- 3 бали – пояснює наслідок адекватно;
- 2 бали – відповідь поверхова;

- 1 бал – не розуміє зв'язку.

## Додаток Б

### Завдання емоційно-ціннісного блоку

#### 1. Бесіда «Чому шкода/приємно?»

- *Інструкція:* «Послухай і скажи, що ти відчуваєш у цій ситуації».
- *Ситуації:*
  - Пташеня випало з гнізда.
  - Розквітла квітка.
  - Дитина наступила на мурашник.
- *Оцінювання:*
  - 3 бали – дитина чітко називає емоцію та пояснює її;
  - 2 бали – називає емоцію, але без пояснення;
  - 1 бал – байдужість або невідповідна реакція.

#### 2. Завдання «Краса природи»

- *Матеріали:* фотографії пейзажів.
- *Інструкція:* «Подивись на картинки й розкажи, що тобі найбільше подобається і чому».

#### 3. Сюжетні малюнки

- *Матеріали:* зображення дітей, які:
  - прибирають сміття;
  - ламають гілку;
  - підгодовують птахів.
- *Інструкція:* «Хто зробив правильно, а хто ні? Чому?»

### Завдання поведінково-діяльнісного блоку

#### 1. Практичне завдання «Полий квітку»

- *Матеріали:* кімнатна рослина, лійка з водою.
- *Інструкція:* «Подивись, ця квітка стоїть у горщику. Що треба зробити, щоб вона була здоровою?»

#### 2. Завдання «Прибери галявину»

- *Матеріали:* макет галявини, паперові шматочки, що імітують сміття.
- *Інструкція:* «Подивись, тут щось зайве. Прибери все непотрібне».

#### 3. Моделювання ситуації «Допоможи природі»

- *Матеріали:* картки з діями («посади насіння», «викинь сміття», «зламай гілку», «прибери подвір'я»).
- *Інструкція:* «Обери ті картки, де діти роблять добре для природи. Скажи, чому ти так думаєш».

## Додаток Д

**Тематичне планування програми формування ціннісного ставлення до природи**

№ заняття	Тема	Мета	Форми і методи	Матеріали та засоби
<b>Модуль 1. «Я знайомлюся з природою»</b>				
1	«Живе і неживе»	Навчити розрізняти живі й неживі об'єкти	Наочний показ, гра «Знайди пару»	Піктограми, набір природних об'єктів
2	«Вода навколо нас»	Усвідомити значення води для життя	Міні-дослід «суха–волога серветка», соціальна історія	Лійка, ємності з водою, серветки
3	«Повітря – воно є!»	Ознайомити з властивостями повітря	Сенсорний дослід «вертушка», гра	Паперові вертушки, кульки
4	«Ґрунт – дім для рослин»	Показати роль ґрунту	Практична дія (посадка насіння)	Контейнери з ґрунтом, насіння
<b>Модуль 2. «Я відчуваю і дбаю»</b>				
5	«Друзі-квіти»	Розвивати турботливе ставлення	Практична дія (полив), казка	Рослини в горщиках, лійки
6	«Пташки взимку»	Сформувати уявлення про допомогу тваринам	Казка, гра «Нагодуй пташку»	Макет годівнички, зерно
7	«Я і дерево»	Формувати емоційний зв'язок із природою	Сенсорна вправа, малювання	Листя, гілочки, папір, фарби
8	«Чому треба берегти»	Усвідомити наслідки неправильних	Казка з альтернативними кінцівками,	Картки-ситуації

	природу?»	дій	обговорення	
<b>Модуль 3. «Я дію відповідально»</b>				
9	«Вимикай світло!»	Формувати навичку економії електроенергії	Рольова гра «Світло-таймер»	Піктограма «світло», таймер
10	«Вода – цінний скарб»	Тренувати ощадливе користування водою	Практична дія «закрий кран»	Ємність із водою, кран-муляж
11	«Сортуємо папір»	Формувати звичку сортування	Гра «Сортувальний пікнік»	Кошики з наліпками, картки
12	«Чистий клас – чиста природа»	Розвивати відповідальність за порядок	Колективне прибирання з рольовими завданнями	Сміттєві пакети, рукавички
13	«Доглядаємо разом»	Вчити співпраці в екологічних діях	Практична робота у групах	Рослини, інвентар
14	«Ми – екоінспектори»	Розвивати самоконтроль і відповідальність	Рольова гра «Перевір світло і воду»	Жетони «інспектора»
<b>Модуль 4. «Ми – друзі природи»</b>				
15	«Наш маленький садок»	Узагальнити практичні вміння	Міні-проект (догляд за садком на підвіконні)	Рослини, ґрунт, насіння
16	«Мої добрі справи для природи»	Підсумувати результати програми	Виставка робіт, рефлексія, ритуал подяки природі	«Зелений постер», малюнки, фото

## Конспект заняття 1

### Модуль 1. «Я знайомлюся з природою»

**Тема:** *Живе і неживе*

**Мета:**

- **Освітня:** формувати уявлення дітей про живі та неживі об'єкти, їхні основні ознаки (росте, дихає, потребує води, рухається).
- **Розвивальна:** розвивати вміння порівнювати, робити висновки; розширювати словниковий запас («життя», «росте», «камінь», «листок»).
- **Виховна:** виховувати цікавість і дбайливе ставлення до природи.
- **Корекційна:** сприяти розвитку мисленнєвих операцій (класифікація, узагальнення), уваги та мовленнєвої активності; зменшувати імпульсивність реакцій.

**Завдання:**

1. Навчити розрізняти живі та неживі об'єкти за доступними ознаками.
2. Залучити дітей до практичної діяльності («доторкнися – скажи», «полий – оживи»).
3. Створити позитивні емоції через ігрову та ритмічну діяльність.

**Обладнання:**

- кошик із предметами: камінь, шишка, листок, пластикова іграшка, ґрунт, іграшкові тварини;
- картки «живе/неживе»;
- кімнатна рослина в горщику, лійка;
- зелений постер для позначок;
- магніти або липучки для сортування.

## Хід заняття

### 1. Вступна частина (5 хв).

- Привітання у колі: *«Добрий день, природа з нами, разом ми її друзями!»* (ритмічно, діти плескають у долоні).
- Вправа «Доторкнися і скажи»: діти беруть предмети з кошика, торкаються і відповідають: *«М'яке чи тверде? Тепле чи холодне?»*

### 2. Основна частина (25 хв).

**Вправа 1. «Живе чи неживе?»** Діти розкладають предмети під картки.

Віршик-підказка:

*Живе росте, цвіте й дихає,*

*А неживе – лежить, мовчить.*

*Ти уважно придивися –*

*І зумієш відрізнити!»*

**Вправа 2. «Оживи рослину»** Діти обговорюють: *«Чому квітка жива?»* (потребує води, росте). Практична дія: полив рослини.

**Вправа 3. Руханка «Ми – живі»** Діти повторюють рухи:

- *«Росте квітка»* (присісти й повільно підняти руки догори);
- *«Летить пташка»* (махати руками, як крилами);
- *«Стоїть камінь»* (завмерти).

### 3. Завершальна частина (5 хв).

- Рефлексія: діти називають по одному «живому» та «неживому» об'єкту.
- Ритуал прощання: *«Ми з природою – друзі завжди, будем берегти її назавжди!»*

## Конспект заняття 2

### Модуль 3. «Я дію відповідально»

**Тема:** *Вимикай світло!*

**Мета:**

- **Освітня:** сформувати уявлення про те, чому важливо економити електроенергію.
- **Розвивальна:** розвивати увагу, пам'ять, уміння діяти за сигналом.
- **Виховна:** виховувати відповідальність за спільне довкілля.
- **Корекційна:** закріплювати послідовність дій («увімкни – вимкни»), розвивати самоконтроль, подолання імпульсивності.

#### **Завдання:**

1. Ознайомити дітей із правилом «виходиш – вимикай світло».
2. Навчити виконувати дію «вимкнути» за сигналом і самостійно.
3. Сформувати позитивний емоційний досвід у грі «Світло-таймер».

#### **Обладнання:**

- справжній вимикач (або муляж);
- піктограми «світло увімкнене/вимкнене»;
- таймер;
- жетони «Екоінспектор»;
- зелений постер.

### **Хід заняття**

#### **1. Вступна частина (5 хв).**

- Міні-гра «Світло і тінь»: діти по черзі закривають очі (темно) і відкривають (світло).
- Віршик:

*Як виходиш із кімнати –*

*Світло треба вимикати.*

*Бережи енергію,*

*І природа скаже: «Дякую!»*

#### **2. Основна частина (25 хв).**

**Вправа 1. Соціальна історія (5 хв).** Учитель показує картки: «Хлопчик пішов і залишив світло – це погано. Хлопчик вимкнув світло – це добре».

**Вправа 2. Гра «Світло-таймер» (10 хв).**

- Таймер дзвенить - черговий має вимкнути світло.
- Діти аплодують.
- Ролі змінюються: кожен побуває «черговим».

**Вправа 3. Інценування «Вихід із класу» (10 хв).**

- Учитель: «Урок закінчився, виходимо».
- Діти по черзі підходять, вимикають світло, кладуть жетон «Я вимкнув».

**3. Завершальна частина (5 хв).**

- Питання: «Що я роблю, коли виходжу з кімнати?» (відповідь: «Вимикаю світло»).
- Ритуал: діти разом вимовляють: *«Ми – друзі світла, але ще більше – друзі природи!»*